



Comment la littérature de jeunesse, par le biais des albums anthropomorphiques, favorise-t-elle l'apprentissage de la littérature ?

Stéphanie Wozniak, Mélanie Vérove

► To cite this version:

Stéphanie Wozniak, Mélanie Vérove. Comment la littérature de jeunesse, par le biais des albums anthropomorphiques, favorise-t-elle l'apprentissage de la littérature ?. Education. 2012. dumas-00735888

HAL Id: dumas-00735888

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735888v1>

Submitted on 27 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES
ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : WOZNIAK Stéphanie

SITE DE FORMATION : Gravelines

SECTION : C

Intitulé du séminaire de recherche : Français

Intitulé du sujet de mémoire : Comment la littérature de jeunesse, par le biais des albums anthropomorphiques, favorise-t-elle l'apprentissage de la littérature ?

Nom et prénom du directeur de mémoire : Hamaide Eléonore

Direction

365 bis rue Jules Guesde

BP 50458

59658 Villeneuve d'Ascq cedex

Tel : 03 20 79 86 00

Fax : 03 20 79 86 01

Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, nous voudrions remercier Madame Hamaide pour avoir accepté de suivre ce mémoire, pour nous avoir guidées, conseillées et encouragées dans nos recherches et notre travail tout au long du Master.

Puis, nous remercions Madame Coppin qui nous a également conseillées sur la mise en œuvre de nos séquences.

Ensuite, nous tenons aussi à remercier Madame Meurs, directrice de l'école du Pont de Pierre, pour nous avoir autorisées à intervenir dans son école.

Nous remercions tout autant Madame Demoulin, enseignante de la classe de CM1 ainsi que Madame Manier et Madame Hannequin, enseignantes de la classe de GS/CP, qui nous ont confiées leurs élèves afin de nous permettre de mettre en œuvre nos séquences. Nos remerciements s'adressent également aux élèves qui se sont investis volontairement dans les activités que nous leur avons proposées.

Enfin, nous remercions l'ensemble des professeurs des écoles que nous avons sollicités pour répondre à notre questionnaire d'enquête ainsi que Sandy Mignien, responsable de la bibliothèque d'Oye-Plage, pour avoir accepté de mettre en place des activités spécifiques auprès des enfants fréquentant sa structure.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
I- La littérature de jeunesse et la tolérance.....	2
1. <u>Une multitude d'albums au service de la tolérance</u>	2
2. <u>Les albums : un support privilégié</u>	5
3. <u>Les albums anthropomorphiques</u>	9
II- La tolérance : une valeur qui trouve toute sa place à l'école	13
1. <u>La tolérance : sens et place dans les Instructions Officielles de 2008</u>	13
2. <u>Pourquoi une éducation à la tolérance ?</u>	16
3. <u>Comment cette valeur est-elle abordée à l'école primaire ?</u>	19
III- La littérature de jeunesse au service de l'apprentissage de la tolérance.....	23
1. <u>L'interprétation des albums</u>	23
2. <u>Les discussions suite à la lecture des albums</u>	27
3. <u>L'activité « Lire entre deux âges » a-t-elle favorisée l'apprentissage de la tolérance ?</u>	30
CONCLUSION	35
BIBLIOGRAPHIE	
SOMMAIRE DES ANNEXES	

INTRODUCTION

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire, nous avons choisi de travailler le domaine de la littérature de jeunesse. Nos études nous ont permises de constater que les œuvres de littérature de jeunesse constituent un support privilégié, de part leur diversité, permettant de développer la culture commune des enfants au travers la mise en place de multiples activités. De même, la littérature de jeunesse propose des textes qui parlent du monde, un monde que connaît le jeune lecteur ou qu'il découvre. Les thèmes abordés sont vastes et présentent une certaine image de notre société ou d'univers qui lui sont très proches. Soucieuses de vouloir transmettre aux élèves, dès le plus jeune âge, des valeurs citoyennes dans une société qui apparaît de plus en plus marquée par le rejet des différences, nous avons souhaité orienter nos recherches sur le thème de la tolérance.

Nous avons choisi de travailler ce mémoire en binôme afin de pouvoir élargir notre champ de recherches, notamment en ce qui concerne le public observé, et de pouvoir établir une comparaison entre les différents résultats obtenus. Nous avons donc chacune orienté notre travail sur un cycle de l'école primaire, Stéphanie, au cycle 3 et Mélanie, au cycle 2, en supposant que les résultats obtenus répondraient à l'hypothèse suivante : les interprétations des œuvres varieront en fonction de l'âge des élèves. Au fil de nos recherches, nous nous sommes également aperçues du rôle important que peuvent jouer les personnages anthropomorphiques dans l'interprétation des œuvres par les élèves.

Ainsi, à travers ce mémoire, nous nous sommes demandées comment la littérature de jeunesse, à partir des albums anthropomorphiques, peut-elle favoriser l'apprentissage de la tolérance à l'école primaire.

Il conviendra, dans une première partie, de mettre en évidence la relation entre la littérature de jeunesse et la tolérance à travers l'utilisation des albums. Puis, il s'agira, dans une deuxième partie, de démontrer que la tolérance est une valeur qui trouve toute sa place à l'école primaire. Enfin, il sera intéressant de mettre en évidence le rôle de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la tolérance.

I- La littérature de jeunesse et la tolérance

1. Une multitude d'albums au service de la tolérance

Dès le début de nos recherches dans le cadre du mémoire, nous savions que nous voulions travailler le thème de la tolérance dans la littérature de jeunesse. C'est pourquoi, nous avons axé nos lectures, dès le départ, sur ce thème. De plus, comme nous avons choisi de travailler en binôme, nous avons alors chacune choisi un cycle en fonction de nos affinités : Mélanie a orienté son travail sur l'école maternelle, et Stéphanie sur l'école élémentaire, et plus particulièrement le cycle 3. Puis, au fil des discussions et de ses recherches, Mélanie a décidé de travailler avec des élèves de début de cycle 2 afin de pouvoir développer de réels échanges en évitant de se heurter à la barrière du langage chez les jeunes enfants. Ainsi, nous avons choisi de restreindre notre axe de recherche sur un seul support de littérature de jeunesse : l'album. En effet, ce support nous a donné la possibilité d'envisager l'étude d'une même œuvre à l'école maternelle et à l'école élémentaire, et donc, il a impliqué la nécessité de mettre en place une approche différente selon les élèves concernés. Nous avons donc défini nos choix de séquences en fonction du cycle avec lequel nous avons choisi de travailler, tout en essayant d'établir un lien entre nos séquences respectives que nous avons présentées dans une fiche de préparation générale (*Annexes 1 et 2*). C'est alors que nous avons décidé d'utiliser l'animation de lecture « Lire entre deux âges »¹, présentée dans l'œuvre de Poslaniec (2005) car celle-ci permet de faire lire des albums à des élèves de début de cycle 2 par des élèves de cycle 3 et, de ce fait, nous souhaitons ainsi pouvoir comparer nos expériences par rapport aux albums lus par des élèves d'âges différents.

Dès lors, nous avons lu de nombreux albums à partir desquels nous prenions des notes sur le texte, les illustrations, la représentation des différences et l'âge du public concerné. Nous avons alors décidé de répertorier l'ensemble des albums dans un tableau (*Annexe 3*) afin de pouvoir mettre en évidence les différents points communs entre tous les albums lus. Nous avons pu constater qu'il existe de nombreux albums qui traitent le thème de la tolérance et qui l'abordent sous différents aspects.

D'abord, les différences évoquées concernent principalement trois différences qui peuvent toucher les enfants : la différence de couleur de peau, la différence physique et la différence

¹ Christian Poslaniec, *Dix animations lecture en cycle 3*, deuxième partie : « Une animation lecture responsabilisante : Lire entre deux âges », Retz, Cahors, 2005, p 39-54

culturelle. De plus, nous avons remarqué une certaine redondance des histoires malgré les diverses formes et personnages utilisés : plus de la moitié des albums que nous avons lus présentent des personnages différents qui sont, dans un premier temps, exclus par les autres personnages et qui, peu à peu, le plus souvent grâce à un atout que les autres n'ont pas, sont acceptés et deviennent de véritables amis. De même, nous avons constaté que, lorsque le personnage principal ne fait pas l'objet d'une exclusion de la part des autres personnages, c'est lui-même qui se sent différent et qui voudrait changer, être comme tout le monde. Néanmoins, dans la majorité des albums, l'histoire se finit de manière positive : soit le personnage rejeté est accepté tel qu'il est par les autres, soit le personnage, qui ne s'acceptait pas lui-même, finit par comprendre que sa différence est un atout. Enfin, nos différentes lectures d'albums nous ont montré que, sur le thème de la tolérance, il existe des œuvres destinées à l'ensemble des enfants de l'école primaire. En effet, au terme de chaque lecture, nous savions assez facilement définir quelle tranche d'âge était concernée. Pour cela, nous évaluions la longueur du texte, la composition des illustrations, ainsi que le vocabulaire utilisé. Ainsi, nous avons pu remarquer que les albums pouvant être lus à des élèves de cycles 1 et 2 sont généralement constitués d'un texte de longueur raisonnable, mais surtout, sont accompagnés d'illustrations vives et peu chargées. A l'inverse, les albums destinés aux élèves de cycle 3 présentent un texte d'une longueur plus conséquente, nécessitant parfois plusieurs phases de lecture et des illustrations plus chargées, amenant les élèves à réaliser une observation fine de celles-ci afin d'en comprendre toutes les subtilités et ainsi de mieux interpréter l'album dans son ensemble. Ainsi, les albums de littérature de jeunesse sur le thème de la tolérance sont nombreux et offrent une grande diversité. C'est pourquoi, nous nous sommes alors orientées vers une activité s'appuyant sur les réseaux de lecture afin d'amener les élèves à comprendre implicitement le thème que nous voulions travailler avec eux.

En effet, la lecture en réseau permet de faire des liens entre plusieurs textes, amène ainsi les élèves à découvrir eux-mêmes le trait commun qui les unit et permet alors de développer la lecture compréhensive et interprétative. Les deux séquences que nous avons mises en place ont donc utilisé quelques activités de lecture en réseau : nous avons essayé, pour cela, de proposer aux élèves une sélection d'albums sur le thème de la tolérance destinés aux cycles 1 et 2.

En ce qui concerne la séquence avec les élèves CM1, après une première séance qui a permis de présenter l'activité dans son ensemble, la deuxième séance avait pour objectif d'amener les élèves à choisir un album qu'ils voulaient lire aux plus jeunes en expliquant leur

choix. Dans les conditions idéales, les élèves auraient dû choisir un album parmi une sélection d'albums visant tous les âges afin de les amener ensuite à choisir un album adapté à l'âge de leurs futurs auditeurs. Néanmoins, disposant d'un temps de séance réduit à trente minutes par groupe de sept élèves, nous avons donc décidé de réduire le choix des albums en ne proposant uniquement que ceux adaptés à l'âge des élèves de grande section. Ainsi, les élèves ont observé et lu deux ou trois livres et, assez rapidement, ils ont réussi à faire un choix. Nous pouvions penser que leurs choix allaient se baser sur la longueur du texte, notamment pour les élèves ayant des difficultés de lecture, mais, nous avons été étonnées de constater que les élèves n'ont pas pris en compte ce critère et se sont vraiment attachés à l'album dans son ensemble. En effet, lors de la mise en commun des choix des albums, les élèves ont expliqué avoir choisi l'album, soit pour le personnage principal correspondant à leur centre d'intérêt (par exemple, les garçons ont plus particulièrement aimé les albums avec un loup en personnage principal), soit pour le côté humoristique du texte ou des illustrations. Aucun élève n'a donc porté d'intérêt aux difficultés possibles liées à la lecture à voix haute, mais s'est plutôt focalisé sur ses sentiments vis-à-vis de l'album choisi.

Lors de cette séance, l'objectif implicite était d'amener les élèves à prendre conscience du thème abordé par l'ensemble des albums. Seul un groupe d'élèves sur les trois a compris de lui-même, suite à la lecture de quelques albums à l'ensemble du groupe, que les œuvres n'avaient pas été choisies au hasard et qu'elles parlaient toutes de la même chose : un personnage est différent des autres et soit, il ne s'accepte pas, soit, il est rejeté par les autres. Nous avons alors pu approfondir le thème à l'aide d'une discussion guidée afin d'amener les élèves à comprendre que la différence peut être un atout et qu'il faut essayer de s'accepter les uns et les autres malgré nos différences. Pour les deux autres groupes, seul un questionnement guidé a pu les amener à identifier les similitudes entre les albums. Certes, le thème n'a donc pas été trouvé sans aide par les élèves, mais la discussion qui a suivi n'en n'a pas été moins riche et les élèves en sont arrivés aux mêmes conclusions.

Les difficultés des élèves à trouver le thème d'eux-mêmes ont pu reposer sur le fait que nous avons été attentives à choisir des œuvres dans lesquelles la morale n'est pas dite de manière explicite. En effet, il nous a semblé important de proposer aux élèves des albums aux textes, que Tauveron (2005) qualifient de « résistants »². Il s'agit donc de privilégier des textes qui laissent des silences grâce auxquels les élèves pourront alors émettre différentes

2 Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*, Paris, Hatier, 2005, p 36-39

interprétations. De même, Weisser³ (2004) a également insisté sur l'importance qu'un enseignant doit accorder aux choix des œuvres qui seront proposées à ses élèves. Il rejoint alors l'idée qu'un texte doit laisser une interprétation la plus ouverte possible. C'est pourquoi, notre corpus d'albums est composé uniquement d'œuvres répondant à ce critère : les textes ne mettent en avant aucune morale explicite amenant ainsi l'élève à pouvoir interpréter l'histoire à sa manière. Par exemple, lors de la lecture de l'album *Petit Cube chez les Tout Ronds* de Merveille et Goffin⁴, le texte relate l'histoire de Petit Cube qui est rejeté par les Tout Ronds, mais, à aucun moment, il n'est dit explicitement qu'il ne faut pas rejeter les personnes différentes. Seules les émotions ressenties par les élèves lors de la lecture, notamment lorsque Petit Cube est exclu et seul, ou lorsque les autres finissent enfin par l'accepter parmi eux, ont fait réagir les élèves dans le sens de l'apprentissage de la valeur de la tolérance. La tristesse, la joie ou le soulagement ressentis par les élèves au cours de la lecture ont développé chez eux le sens de la morale, sans que celle-ci ait besoin d'être énoncée de manière explicite. En effet, lors de la lecture de cet album aux élèves de CM1, comme aux enfants plus jeunes de grande section ou en bibliothèque, nous avons pu constater une réaction unanime en faveur de Petit Cube : même s'il est différent des autres, ce n'est pas une raison pour le laisser de côté. Ainsi, malgré le nombre important d'albums qui traitent le thème de la tolérance, nous avons veillé à ne choisir que ceux qui permettaient une approche implicite afin d'amener les élèves à construire d'eux-mêmes les fondements de cette valeur.

2. Les albums : un support privilégié

A travers ce mémoire, nous avons souhaité montrer que la littérature de jeunesse peut être un outil efficace pour l'apprentissage de la tolérance à l'école primaire. D'ailleurs, suite aux questionnaires que nous avons distribués dans plusieurs écoles de l'environnement de Gravelines (*Annexe 4*), nous avons constaté que, dans la majorité des cas, l'apprentissage de la tolérance ne fait pas l'objet d'un travail spécifique mais qu'il se fait au quotidien et, la plupart du temps, suite à un événement survenu dans la classe ou dans l'école ou encore, dans le cadre de la lecture d'une œuvre de littérature de jeunesse. En ce qui nous concerne et comme nous l'avons signalé précédemment, nous avons décidé de limiter notre travail à un

3 Marc Weisser, « Apprendre la tolérance grâce au texte littéraire : de la compréhension littérale à la compréhension axiologique », *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol 9, n°1, 2004

4 Christian Merveille, Josse Goffin, *Petit Cube chez les Tout Ronds*, Namur, Mijade Éditions, 2000

seul support de littérature : l'album et c'est d'ailleurs, d'après les réponses aux questionnaires, le support privilégié par les enseignants pour aborder le thème de la tolérance. En effet, l'album de littérature de jeunesse semble tenir une place centrale lorsqu'un enseignant de l'école primaire veut aborder l'apprentissage ou le renforcement d'une valeur, telle que la tolérance. Weisser (2004) démontre, dans son article, que les œuvres de littérature de jeunesse permettent une distanciation des élèves par rapport à leur vécu et à leurs préjugés initiaux : les élèves peuvent évoquer des situations qu'ils auraient vécues sans y faire directement allusion, préférant les expliquer de façon neutre et anonyme en approfondissant l'histoire que l'enseignant vient de lire. Il est donc évident que ces œuvres soulèvent des questions sur le propre vécu des élèves : le sien, celui d'un autre, ou même plus généralement une situation observée dans le monde qui les entoure. Dans la deuxième partie de son œuvre, Lagache (2006) insiste bien sur cet intérêt en disant que « l'œuvre littéraire crée chez le lecteur des échos et des résonances »⁵, puis, un peu plus loin, elle ajoute « la littérature parle à notre mémoire. Elle réveille des souvenirs, des expériences qui se croisent avec celles qui sont inscrites dans l'œuvre ». Elle fait ici allusion au fait que le lecteur s'identifie au personnage du livre. Cette théorie a été souvent mise en évidence dans les œuvres théoriques que nous avons lues. Par exemple, Gombault et *al.* (2002) présentent le héros comme « une figure emblématique »⁶ permettant de déclencher, chez le lecteur, des phénomènes d'identification.

L'album nous apparaissant donc comme le support idéal au service de l'apprentissage de la tolérance, nous avons choisi de construire deux séquences qui puissent avoir un lien entre elles afin de pouvoir réellement comparer nos expériences par rapport aux albums lus par des élèves d'âges différents. Nous avons alors souhaité trouver un moyen de faire lire des albums destinés à des élèves de début de cycle 2 par des élèves de cycle 3. L'œuvre de Poslaniec (2005), présentant en détail l'animation lecture « Lire entre deux âges », a été un moment clé puisque c'est grâce à cette lecture que nous avons vraiment pu commencer à construire les séquences qui permettront d'apporter une réponse précise à notre sujet. En effet, le fait de pouvoir travailler sur des œuvres communes entre le cycle 2 et le cycle 3 va nous permettre de comparer l'évolution de l'interprétation des élèves selon leur âge. Nous nous sommes plus particulièrement appuyées sur la deuxième partie de l'œuvre qui explique la

5 Françoise Lagache, *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*, Belin, 2006, p 47 et 53

6 Ludovic-Jérôme Gombault, Nadia Miri et Anne Rabany, *Littérature : l'album*, Paris, Éditions Bordas pédagogie, 2002, p 48-50

démarche de Marielle Daviau, stagiaire dans le cadre d'un diplôme de littérature de jeunesse, qui a mis en place une séquence de lecture à voix haute avec des élèves de CM2 à des élèves de petite section. Nous avons donc pris appui sur son expérience pour élaborer la trame générale de notre propre séquence. Les élèves de CM1 ont découvert des albums visant un jeune public dans le but de les lire aux plus jeunes enfants, et ont donc été amenés à réaliser une lecture approfondie afin de comprendre le sens implicite et d'en maîtriser la lecture à voix haute. La séquence des élèves de grande section, a donc, quant à elle, commencé par une séance de lecture réalisée par les CM1 qui leur a permis, suite à un petit bilan, de découvrir le thème grâce à la mise en réseau d'un ensemble d'albums. Ainsi, cette animation lecture nous a donc permis à la fois de mettre en relation nos différentes expériences, mais également de mener des moments de questionnement sur le sens implicite des albums afin d'amener les élèves à réfléchir sur le thème abordé et donc, à développer leur apprentissage de la valeur de la tolérance. De plus, d'après Weisser (2004), en se référant au héros de l'histoire, l'enfant aura tendance à faire abstraction de son propre vécu et de ses préjugés. C'est pourquoi, en utilisant le livre comme support, nous voulions que les enfants arrivent à prendre de la distance entre la valeur traitée et leur propre vécu mais également qu'ils parviennent à adopter une attitude citoyenne en respectant davantage les différences chez leurs pairs.

Ensuite, concernant la séquence que nous avons menée avec les élèves de grande section, nous avons choisi, suite aux différentes lectures d'œuvres théoriques relatives aux activités possibles à mettre en place à partir d'albums de littérature de jeunesse, d'aborder le thème, tout d'abord, grâce à la lecture par les élèves de CM1, puis, par le biais des illustrations dans la mesure où les jeunes enfants ne sont pas encore lecteurs. Les albums qui s'adressent aux enfants ne sachant pas encore lire constituent une littérature de qualité tant par les thèmes qu'elle traite que par la manière de les aborder dans un échange entre textes et images. Ces objets sont faits pour être lus et discutés avec les enfants dans la famille comme à l'école. Poslaniec⁷ (2003) met d'ailleurs en évidence l'existence, dans les albums, d'une double narration (celle du texte et celle des images) et souligne l'importance de l'articulation entre les deux pour favoriser et faciliter la construction de sens. C'est pourquoi, nous avons ensuite décidé de centrer davantage nos activités pédagogiques sur le lien entre ces deux composantes majeures qui constituent l'album de littérature de jeunesse. Ainsi, nous avons

⁷ Christian Poslaniec, *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école. Comment élaborer des activités concrètes*, Paris, Hachette Éducation, « Pédagogie pratique à l'école », 2003

souhaité, en deuxième séance, faire découvrir aux élèves l'album *Petit zèbre à pois* de Quesada⁸ à partir de l'observation de la première de couverture et de la lecture par l'adulte du titre de l'œuvre. Cet album raconte l'histoire d'un petit zèbre né avec un pelage à pois faisant l'objet de moqueries de la part des autres animaux de la savane. En effet, cette histoire, traitant de la différence physique d'un animal, présente des illustrations vives, attrayantes et épurées. De plus, le texte qui les accompagne se veut relativement simple et accessible pour des enfants de cet âge bien qu'il soit un peu long. Alamichel (2000) souligne que le titre et l'illustration forment « un tout indissociable et que c'est de cette unité que le lecteur tire des informations relatives à l'histoire que la couverture annonce »⁹. Dès lors, les indices prélevés dans ces deux éléments ont permis aux élèves de décrire la première de couverture (animal, décor, couleurs) et de parler du personnage principal qui se trouve au centre de l'illustration. Ainsi, pour favoriser son observation, nous avons demandé aux élèves de reconstituer et de coller, sur une feuille blanche, le puzzle de la couverture et de recomposer le titre de l'œuvre grâce à des mots étiquettes. La majorité des élèves est parvenue à réaliser correctement cette activité grâce à l'observation de l'illustration de la première de couverture (*Annexe 5*). Cependant, à eux seuls, les élèves de grande section n'ont pas su interpréter le sens des pois sur le petit zèbre qui ordinairement a des rayures, ni émettre des hypothèses sur le contenu et le sens de l'histoire. C'est plutôt grâce au guidage et au questionnement de l'adulte qu'ils sont parvenus à dire que l'animal est différent des autres zèbres. De là, certains ont ajouté que les autres vont alors se moquer de lui et qu'il sera triste. C'est donc à partir de ce moment que nous avons débuté la lecture de l'œuvre en prenant tout d'abord appui sur les illustrations. Les élèves ont alors été invités à décrire ce qu'ils voyaient et à imaginer ce qui était écrit. Au fur et à mesure, la lecture du texte par l'adulte venait confirmer ou non ce que les élèves avaient pensé. Dans cet album, on trouve une certaine redondance entre les images et le texte ce qui a permis plus facilement aux élèves d'émettre des hypothèses quant aux différents événements de l'histoire. D'ailleurs, dans son ouvrage pédagogique, le groupe de recherche Lectures Source d'Apprentissage LSA-17¹⁰ (1998) suggère à l'animateur de la séance de commencer par poser quelques questions générales relativement guidées comme par exemple : « Que voit-

8 Karine Quesada, *Petit Zèbre à pois*, Barcelone, Gecko Jeunesse, 2009

9 Dominique Alamichel, *Albums, mode d'emploi Cycles I, II et III*, Créteil, CRDP de l'académie de Créteil, 2000, p 18

10 Groupe de recherche Lectures Source d'Apprentissage LSA-17, *L'album source d'apprentissage*, Tome 2, CRDP de Poitou-Charentes, 1998

on ? Quel est le personnage ? Où se situe l'action ?... » afin d'apporter une aide significative aux élèves.

Ainsi, les albums de littérature de jeunesse semblent être un outil privilégié dans le cadre de l'apprentissage de la tolérance, que ce soit grâce au travail pouvant être réalisé à partir des illustrations mais également grâce aux échos provoqués par les histoires lues, notamment par le biais de l'identification au personnage héros.

3. Les albums anthropomorphiques

Suite aux différentes lectures d'albums sur le thème de la tolérance et au tableau que nous avons effectué, nous avons pu observer la présence redondante de l'anthropomorphisme dans la majorité des albums lus. En effet, nous avons pu constater un nombre important d'albums qui utilisent les animaux comme personnages principaux. Cette constatation, nous avons pu l'élargir aux albums de littérature de jeunesse en général puisque, lors d'un stage en bibliothèque, nous avons observé que la majorité des albums sont anthropomorphiques, notamment lorsqu'il s'agit d'albums pour les plus jeunes enfants. Nos lectures théoriques nous ont permis de comprendre l'intérêt de l'anthropomorphisme dans la littérature de jeunesse. Ainsi, Léon¹¹ (1994) démontre que l'utilisation des personnages animaux représente un intérêt majeur puisqu'ils permettent une distanciation des élèves par rapport au sujet et peut donc faciliter l'expression et le dialogue des élèves. De même, Perrin¹² (2010) démontre que les animaux sont souvent utilisés dans les livres de jeunesse afin de transmettre des valeurs de manière implicite et symbolique. Enfin, en dehors de l'utilisation des animaux, nous avons observé également quelques albums qui utilisent des objets ou formes géométriques. Tout comme les animaux, ces personnages permettent également une distanciation, les différences entre eux peuvent paraître plus explicites : le petit cube ne pouvant rouler comme les ronds, le carré ne pouvant entrer dans la maison ronde à cause de ses coins. Nous avons donc constaté qu'il existe finalement peu d'albums sur le thème de la tolérance utilisant des personnages humains, et ceux qui les utilisent sont associés le plus souvent à un texte long qui vise plutôt des enfants de cycle 3.

11 Renée Léon, *La littérature de jeunesse à l'école*, Paris, Hachette Éducation, 1994

12 Agnès Perrin, *Quelle place pour la littérature de jeunesse à l'école ?*, France, 2010, p 32-33

Ainsi, nous avons alors émis l'hypothèse selon laquelle les albums anthropomorphiques permettent une plus grande distanciation des élèves par rapport au sujet, et sont donc propices à des discussions plus riches.

Dans le but de vérifier cette hypothèse, nous avons décidé de regrouper tous les albums anthropomorphiques dans notre bibliographie afin d'y porter une attention particulière lors de nos interventions avec les élèves, notamment au cours des « Goûters Lecture » réalisés en bibliothèque avec des enfants de 8 à 10 ans. En effet, nous avons eu la possibilité de mettre en place cette activité le mercredi après-midi, deux semaines de suite, en bibliothèque. Pour cela, nous nous sommes inspirées de l'activité présentée par Labbé et Dupont-Beurier (2008) intitulée « Les goûters Philo »¹³. La première semaine, nous avons choisi de concentrer nos lectures sur des albums anthropomorphiques, et la deuxième semaine, nous avons proposé uniquement des œuvres ayant recours à l'individu. Nous avons donc voulu observer les différentes réactions des élèves suite à la lecture de ces albums. L'anthropomorphisme permet-il vraiment aux élèves de se détacher du sujet et donc de parler plus librement, ou au contraire, n'est-il pas une barrière à l'interprétation, ne permettant pas aux élèves de faire le lien avec ce qui se passe dans notre société ?

Grâce à cette activité mise en place en bibliothèque, nous avons pu tenter de donner des réponses à cette question. Nous avons donc mené l'activité en suivant les différentes phases prévues dans la fiche de préparation (*Annexe 6*) que nous avons élaboré au préalable afin de suivre avec plus de facilités les différentes phases nécessaires au développement de la réflexion des enfants. La première semaine, les enfants ont d'abord pu consulter les différents albums anthropomorphiques mis à leur disposition, puis chacun a choisi son album préféré. Parmi les albums, trois d'entre eux ont été choisis à l'unanimité : *Biglouche* de Verbizh¹⁴, *Je veux qu'on m'aime* de Timmers¹⁵ et *Ami-Ami* de Rascal et Girel¹⁶. Nous avons donc pu les lire à voix haute devant tout le groupe. Nous avons ensuite pris le goûter tout en discutant des livres lus, du thème associé et des ressentis des enfants par rapport aux différentes histoires. Dans l'ensemble, les enfants ont compris que les albums qui leur ont été proposés évoquent tous le même thème : « la différence » car le personnage principal est toujours différent des

13 Brigitte Labbé et Pierre-François Dupont-Beurier, *Les goûters philo. Moi et les autres*, Toulouse, Milan Jeunesse, 2008

14 Myrha et Alyssa Verbizh, *Biglouche*, Paris, L'école des Loisirs, 2006

15 Léo Timmers, *Je veux qu'on m'aime*, Toulouse, Milan Jeunesse, 2009

16 Rascal, Girel, *Ami-Ami*, Paris, Pastel, 2002

autres. Ils ont apprécié les albums dans lesquels les histoires se terminent de manière positive : le personnage principal est accepté par les autres ou s'accepte tel qu'il est. Nous avons évoqué brièvement la différence dans leur vie quotidienne, mais nous avons surtout approfondi cette discussion la semaine suivante afin de permettre aux élèves d'avoir du recul quant aux différents albums lus et aux discussions qui en ont suivies.

La semaine suivante, nous avons donc pu poursuivre l'activité avec certains des enfants déjà présents la semaine précédente, mais également avec trois nouveaux enfants. Nous avons préparé de nouveaux albums mais cette fois-ci, il ne s'agissait que d'albums ayant recours à l'individu. Ils ont eu un petit temps pour les consulter, puis nous leur en avons lus deux à voix haute : *Homme de Couleur* de Ruillier¹⁷ et *Côté Cœur* de Rascal et Girel¹⁸. Il s'agissait d'œuvres évoquant les thèmes du racisme et la discussion qui a suivie la lecture a été riche car les enfants ont réussi à échanger leurs ressentis. Ils ont été perturbés de constater la méchanceté d'un des personnages de l'album de Rascal et Girel. En effet, François est amoureux d'Anissa mais son papa est raciste, il traite les étrangers et François a peur de devenir comme lui quand il sera grand. Ils se sont tous accordés à penser que le racisme est quelque chose de mal et que nous devons accepter l'autre avec ses différences. De plus, nous leur avons demandé s'ils pensaient qu'ils allaient changer d'opinion quand ils seront adultes et ils ont tous répondu négativement. Nous leur avons alors demandé de retenir ce petit moment de discussion et de s'en rappeler le jour où, peut-être, ils seraient amenés à devenir comme le papa de François.

Ainsi, notre hypothèse de départ, basée sur nos lectures théoriques, était de penser que les albums anthropomorphiques permettraient une distanciation plus grande des élèves par rapport au sujet et faciliteraient l'expression et le dialogue des élèves. Néanmoins, suite à cette activité menée en bibliothèque, nous avons constaté que la discussion des enfants a été beaucoup plus riche suite à la lecture des œuvres ayant recours à l'individu. En effet, ces albums ont permis aux enfants de faire un lien direct avec la notion de « racisme » qu'ils ont d'ailleurs évoqué d'eux-mêmes dès la fin de la lecture, alors que la première semaine, les enfants ont perçu la notion de « différence », mais n'ont pas su approfondir leur interprétation jusqu'à la notion de tolérance ou de racisme. La discussion nous a donc semblé plus riche la deuxième semaine. La notion de détachement des enfants grâce aux albums anthropomorphiques, que nous pensions basée sur une certaine distanciation par rapport à leur

17 Jérôme Ruillier, *Homme de Couleur !*, Mont-Près-Chambord, Bilboquet, 2006

18 Rascal, Girel, *Côté Cœur*, Paris, Pastel, L'école de loisirs, 2000

histoire personnelle, pourrait plutôt être perçue ici comme une certaine légèreté du sujet vécue par les enfants. En effet, suite à la lecture des albums anthropomorphiques, les enfants ont semblé aborder le sujet sans utiliser de mots forts, tels que racisme, et leurs réactions n'étaient pas vives quant au sujet, tandis que la semaine suivante, les enfants ont été beaucoup plus touchés par le sujet : la discussion a été davantage orientée vers le refus total du racisme et l'importance d'accepter les autres avec leurs différences. Cette différence peut également reposer sur le fait qu'il s'agissait de la deuxième activité et donc les enfants avaient peut-être pris le temps de réfléchir davantage au sujet.

De même, nous avons constaté des différences interprétatives lors de la dernière séance avec les élèves de grande section. En effet, avec l'album *Noire comme le café, blanc comme la lune* de Mandelbaum¹⁹ dans lequel une petite fille "café au lait", née d'un père à la peau blanche et d'une mère à la peau noire, ne se trouve pas belle et voudrait ressembler à son père. Ce dernier l'aide, par le biais du déguisement, à accepter son corps et ses différences. Pour cet album, les élèves ont rapidement remarqué que la petite fille était différente de son papa de part sa couleur de peau et certains ont même ajouté, grâce à l'observation des premières illustrations, que cela la rendait triste. Par contre, avec l'album *Au pays des petits poux* de Alemagna²⁰ qui raconte l'histoire de plusieurs poux qui se retrouvent pour fêter un anniversaire sans ne s'être jamais rencontrés, les enfants ont eu plus de difficultés, même après la lecture intégrale par l'adulte, à identifier et à interpréter le sens de l'histoire. Ils n'avaient pas compris, bien que ce soit dit ici explicitement, que chacun est différent et qu'il n'y peut rien car il est né comme ça. Dans ce cas, c'est le guidage et le questionnement de l'adulte qui a amené quelques enfants à mettre en évidence que, bien que les petits poux soient différents l'un de l'autre, ils étaient tous amis.

Ainsi, les albums anthropomorphiques sont très nombreux dans la littérature de jeunesse et permettent une certaine distanciation des enfants par rapport aux différents sujets abordés. Néanmoins, lors de l'activité menée en bibliothèque, nous n'avons pas ressenti cette distanciation comme une nécessité absolue pour favoriser la discussion, les enfants faisant davantage le lien avec ce qui se passe dans notre société suite à la lecture d'œuvres ayant directement recours à l'individu.

19 Pili Mandelbaum, *Noire comme le café, blanc comme la lune*, Paris, Pastel, L'école des loisirs, 1989

20 Béatrice Alemagna, *Au pays des petits poux*, Paris, Phaidon, 2009

II- La tolérance : une valeur qui trouve toute sa place à l'école

1. La tolérance : sens et place dans les Instructions Officielles de 2008

La tolérance est une « attitude qui consiste à admettre chez autrui une manière de penser ou d'agir différente de celle qu'on adopte soi-même »²¹. C'est également le « fait d'accepter et de respecter les opinions des autres »²². Elle vise alors à accorder, aux autres, le droit de voir leur personne et leur identité respectées. Bien que ces deux définitions confèrent à la tolérance un sens qui renvoie davantage au respect de la façon de penser, nous avons estimé qu'il était tout aussi important, dans le cadre de notre travail, d'envisager un sens faisant référence au respect des différences physiques ou socioculturelles dont les élèves de l'école primaire sont susceptibles d'être concernés. Cependant, les activités que nous avons menées avec les enfants ont permis également de développer la première acception du mot « tolérance » dans la mesure où les discussions impliquaient de prendre en compte les manières de penser et les avis de chaque élève.

De ce point de vue, la tolérance est une valeur au sens où c'est « ce qui est vrai, beau, bien, selon un jugement personnel plus ou moins en accord avec celui de la société de l'époque »²³. De ce fait, en tant que valeur, la tolérance constitue une nécessité pour mieux vivre ensemble dans la société et il s'agit même d'une condition essentielle à la paix et au maintien de l'ordre social. Il nous a donc paru fondamental, à ce moment clé de la construction de la personnalité de l'enfant, d'approcher cette valeur qui s'appuie sur une connaissance de la différence et sur une acceptation de l'autre par le biais de la littérature de jeunesse. Miri et Rabany²⁴ (2003) démontrent que les élèves et plus particulièrement ceux de cycle 3 sont attachés à un certains nombres de valeurs, notamment celles de la famille, de l'amitié, de la liberté ou encore de la justice. Perrin (2010) met l'accent sur la mission éducative de cette littérature à l'école dans la mesure où elle permet de donner du sens à l'existence de l'enfant lecteur mais aussi de mieux « résister aux processus d'exclusion et d'élaborer une marge de manœuvre par rapport aux déterminismes sociaux ou familiaux »²⁵.

21 Dictionnaire Le Petit Robert 2011, p 2567

22 Dictionnaire Hachette Junior 8-11 ans, p 871

23 Dictionnaire Le Petit Robert 2001, p 2673

24 Nadia Miri, Anne Rabany, *Littérature : album et débat d'idées, cycle 3*, Paris, Bordas pédagogie, 2003

25 Agnès Perrin, *Quelle place pour la littérature de jeunesse à l'école ?*, France, 2010, p 22

Ainsi, l'enfant se construit progressivement et prend conscience qu'il appartient à une communauté.

Au début de notre séquence avec les élèves de grande section et plus précisément, lors de la deuxième séance qui a fait suite aux différentes lectures par les élèves de CM1, nous avons souhaité savoir ce que signifiait, pour ces jeunes enfants, « être différent ». Au début, ils sont restés plutôt perplexes mais, à partir du moment où un élève a dit : « On n'est pas de la même forme », les propositions de sens se sont multipliées sans pourtant être très variées. Cependant, nous avons pu remarquer que les significations relevaient souvent de différences liées au physique comme par exemple : « avoir les yeux de couleurs différentes », « ne pas avoir la même taille » et beaucoup moins d'acceptions relatives aux différences culturelles. Le seul sens énoncé est celui faisant référence à la couleur de peau. Un élève a dit : « C'est avoir la peau d'une autre couleur ». A ce stade du travail, nous n'avons pas parlé de tolérance. C'est seulement lors de la dernière séance que nous avons demandé aux élèves s'ils connaissaient le mot « tolérance » et s'ils savaient ce que ce terme voulait dire. Sans grand étonnement, aucun des enfants de grande section n'a su donner une signification à ce mot. C'est donc nous qui leur avons dit, avec nos propres mots, qu'il s'agissait d'une « attitude qui vise à accepter les différences des autres ».

D'autre part, lors de la deuxième semaine du « Goûter Lecture » en bibliothèque, nous avons également demandé aux enfants, ici âgés de 6 à 10 ans, ce que signifiait pour eux le mot « tolérance ». Assez facilement, les enfants ont d'abord évoqué à l'oral le lien qui existe entre la tolérance et le fait d'accepter la différence, puis ils ont élargi la discussion en démontrant qu'être tolérant signifie également éviter les conflits et ne pas mettre de côté un camarade, sous prétexte qu'il est différent. Enfin, nous avons demandé à certains des enfants, présents les deux semaines, de réaliser un dessin qui, selon eux, mettrait en évidence cette valeur (*Annexe 7*). L'intérêt de ces dessins était, pour nous, d'évaluer ce que les enfants ont retenu de cette activité. L'observation des différents dessins nous montre que les enfants ont compris la notion de tolérance comme une valeur qui prône l'amitié, la paix et l'amour et qui rejette la guerre, les disputes et la solitude. Aucun des dessins ne met en évidence la différence entre deux personnes. Nous pouvons expliquer ceci par le fait que, lors des discussions, les enfants ont démontré que l'amitié peut se créer au-delà des différences physiques. Ils accordent néanmoins plus d'importance à la différence de comportement et de centres d'intérêts, qui peut représenter un véritable frein à la naissance d'une amitié. Ainsi, les

enfants n'ont pas retenu le thème de la différence pour évoquer la tolérance car ils n'ont pas l'impression que la différence représente un obstacle pour une quelconque amitié.

Puis, en ce qui concerne les programmes de l'école maternelle, la partie intitulée *Devenir Élève* définit un objectif essentiel qui vise à « apprendre à l'enfant à reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne, à vivre avec les autres dans une collectivité »²⁶. En effet, l'école maternelle est, pour l'enfant, sa première grande expérience de la vie en collectivité. Le *Vivre Ensemble* préconise alors, aux enseignants, d'amener les élèves à apprendre les principes d'un comportement conforme à la morale. Ensuite, au cycle des apprentissages fondamentaux, les programmes de l'école élémentaire laissent place à l'Instruction Civique et Morale en portant une attention particulière à l'acquisition des règles du comportement en société sans pour autant énoncer des compétences spécifiques relatives à l'éducation à la tolérance. Au cycle des approfondissements, l'Instruction Civique et Morale fait toujours l'objet d'un champ disciplinaire à part entière en mettant en avant l'idée d'intégration à la collectivité de la classe et de l'école. De plus, le terme « respect » apparaît au travers le respect des valeurs partagées et le respect d'autrui. A cette période de la scolarité des élèves, les programmes du cycle 3 mettent également l'accent sur l'apprentissage des règles d'organisation de la vie publique et de la démocratie en insistant sur le « refus des discriminations de toute nature »²⁷. Ainsi, sans parler explicitement de tolérance, les programmes préconisent aux enseignants de transmettre cette valeur à travers le respect des autres. Il en reste à ces professionnels de s'appuyer sur la liberté pédagogique qui leur est accordée afin de tenter d'y parvenir.

En outre, c'est principalement le Socle Commun de Connaissances et de Compétences définissant tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire qui met l'accent sur la valeur de la tolérance dans la compétence 6 intitulée « Les compétences sociales et civiques » et plus particulièrement dans la partie nommée « Vivre en société ». En effet, en terme d'attitudes, ce document officiel souligne l'importance du respect pour vivre en société. Ainsi, d'après le socle, « la vie en société se fonde sur : le respect de soi, le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes), le respect de l'autre sexe,

26 Ministère de l'Éducation Nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, XO Éditions, 2010, p 51

27 Ministère de l'Éducation Nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, XO Éditions, 2010, p 90

le respect de la vie privée »²⁸. Nous pouvons alors nous apercevoir que, pour la première fois, dans les dernières Instructions Officielles, le mot « tolérance » est cité de manière explicite. L'école se doit donc de transmettre cette valeur afin d'amener les élèves à être tolérants envers les personnes manifestant une différence qu'elle soit physique, culturelle ou sociale.

2. Pourquoi une éducation à la tolérance ?

L'éducation à la tolérance a pour objectif d'inculquer aux enfants un esprit d'ouverture et de compréhension envers les autres, la diversité de leur culture et de leur histoire. Mais, c'est aussi enseigner aux élèves combien il est important de refuser l'intolérance et la violence en adoptant des moyens pacifiques pour résoudre les différends afin qu'ils développent des sentiments d'ouverture et de respect d'autrui fondés sur une capacité à reconnaître les multiples facettes de l'individu dans des contextes culturels et sociaux différents.

Tout d'abord, les réponses aux questionnaires (*Annexe 8*) ont mis en évidence une majorité de classes dans lesquelles sont scolarisés des élèves à besoins éducatifs particuliers que ce soit en terme d'apprentissage, d'adaptation à un handicap, d'insertion sociale ou culturelle. Dès lors, les classes sont des lieux de diversité dans la mesure où elles accueillent des enfants aux niveaux scolaires très hétérogènes. Il arrive donc parfois que les élèves en difficulté ou à l'inverse les meilleurs élèves soient victimes d'intolérance vis-à-vis des autres élèves de la classe. En effet, lors des quelques stages que nous avons effectués au cours du Master, nous avons pu observer que certains élèves pouvaient faire l'objet de remarques d'intolérance. Il s'agissait, par exemple, d'une attitude de rejet des élèves en difficulté par quelques autres élèves de la classe et ceci principalement à l'école élémentaire lors des séances d'éducation physique et sportive dans lesquelles le résultat obtenu par les membres de l'équipe avait une grande importance. De ce fait, si un élève avait un faible niveau d'habiletés motrices dans l'activité travaillée, il devait supporter des remarques du genre : « Ah, non, pas lui, il est nul ». D'ailleurs, un des questionnaires fait apparaître ce constat en stipulant que les élèves moins dynamiques étaient exclus des jeux car ils faisaient perdre l'équipe. Par contre, lorsque certains enfants ont des difficultés d'apprentissage ou souffrent de problèmes de langage, une forme de tutorat et d'entraide s'instaure entre les élèves de la classe. Dans ce cas,

28 Ministère de l'Éducation Nationale, *Le socle commun de connaissances et de compétences*, XO Éditions, 2010, p 47

on constate davantage de tolérance entre les enfants qui s'investissent volontairement dans leur action avec responsabilité.

Quant aux différences d'ordre physique, une des réponses aux questionnaires nous a permis de voir que, dans le cas où, il y a, dans la classe, un enfant présentant un problème de surpoids, il existe parfois une certaine forme d'intolérance de la part de certains élèves qui lui adressent des remarques blessantes.

Puis, en ce qui concerne les enfants perturbateurs au comportement plutôt violent, les questionnaires mettent en évidence une attitude de rejet de ces enfants par d'autres de la classe en raison de leur méchanceté (gestes, gros mots) ou par crainte des réactions de violence de cet enfant.

Ensuite, les classes sont également des lieux de diversité car depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, l'école se doit d'accueillir, dans la mesure du possible, les élèves en situation de handicap. En effet, en terme de scolarité, cette loi affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire dans l'école la plus proche de son domicile et à un parcours scolaire continu et adapté. Elle apporte donc des évolutions fondamentales pour répondre aux attentes et aux besoins des personnes handicapées. D'ailleurs, dans l'école du Pont de Pierre où nous avons mené nos séquences, un élève en situation de handicap physique est scolarisé dans une classe ordinaire de CE1. Cet enfant, en fauteuil roulant, bénéficie d'adaptations matérielles et sa classe se situe au rez-de-chaussée de l'école afin de faciliter ses déplacements et son intégration en milieu ordinaire. D'ailleurs, lorsque nous nous sommes rendues dans l'école pour réaliser une de nos séances, nous avons remarqué que quelques enfants lui apportaient volontairement leur aide.

De plus, selon la situation géographique de l'établissement scolaire, les classes accueillent également des enfants issus de milieux sociaux et culturels différents. Dans ce cas, il existe davantage de tolérance envers les enfants présentant des différences physiques telles que la couleur de peau par exemple car la population des quartiers dans lesquels se situe l'école est habituée à fréquenter des familles d'origine culturelle différente. Par contre, au vue des réponses aux questionnaires distribués dans une école de campagne, nous avons constaté que, lorsqu'un enfant africain est arrivé en cours d'année scolaire, il n'a pas fait l'objet de remarques d'indifférence à son égard mais plutôt de curiosité des autres élèves vis-à-vis de l'aspect crépu de ses cheveux. A l'inverse, dans une autre école du même secteur, il est arrivé que la couleur de peau différente d'un enfant fasse l'objet d'une attitude de rejet par les autres élèves de la classe. Ces deux réactions distinctes peuvent s'expliquer par l'âge des enfants

concernés car dans le premier cas, ils étaient en petite section et à cet âge, les enfants sont moins sensibles aux différences physiques alors que dans le second cas, les élèves étaient en grande section et probablement plus marqués par les différences.

En effet, lorsque nous avons réalisé le bilan des questionnaires distribués, nous avons été surprises de constater une nette différence entre les réponses des enseignants des écoles maternelles et celles des écoles élémentaires, en ce qui concerne le rapport à la tolérance. Les réponses des enseignants des écoles maternelles ont mis en évidence une certaine tolérance « naturelle » des élèves face aux différences qui peuvent exister entre eux : ces élèves ne semblent pas porter d'attention aux différences physiques ou socioculturelles. Le tableau de synthèse des thèmes abordés dans les albums a démontré, dans ce sens, le rôle que pouvaient jouer les parents des enfants, et plus largement les adultes, dans le rapport qu'ils ont avec la tolérance : les préjugés des enfants s'expliqueraient alors par l'influence des adultes sur leur façon de penser. De plus, Miri et Rabany (2003) démontrent, dans la partie intitulée « Les jeunes, de l'opinion aux valeurs », que les élèves de cycle 3 sont attachés aux valeurs, telles que celles de la justice, la liberté, la paix et la tolérance. Ainsi, nous pouvons donc penser que les enfants sont d'abord très tolérants et peuvent le rester dans la mesure où ils ne sont pas influencés par des préjugés venant tout particulièrement des adultes qu'ils fréquentent. Il s'agit donc, pour l'enseignant, d'orienter les élèves vers l'apprentissage, ou plutôt le « réapprentissage » d'une valeur en amenant les élèves à construire leur propre opinion en faisant abstraction des préjugés des adultes.

Notre connaissance du milieu scolaire, nos observations au cours des stages ainsi que les réponses aux questionnaires nous ont permis de constater que, dans la majorité des classes, il existe une grande diversité d'élèves dont l'hétérogénéité peut être liée à des difficultés d'apprentissage plus ou moins importantes, à des différences physiques, sociales ou culturelles ou encore à un handicap. De part cette diversité, la compréhension des différences est alors une condition indispensable à l'établissement d'un bon climat d'apprentissage mais aussi relationnel dans les établissements scolaires. Les enseignants ont alors trouvé dans ces difficultés une occasion de dispenser une éducation à la tolérance. En effet, au vue des réponses aux questionnaires, nous avons remarqué que la majorité des enseignants pratiquent implicitement un apprentissage de la tolérance quasi quotidiennement en s'appuyant surtout sur les événements ou les faits qui ont lieu entre les élèves au sein de la classe ou de l'école. Dès lors, selon les cas, le maître discute avec l'ensemble des élèves ou uniquement avec l'élève concerné.

Chaque institution ou membre de la communauté peut contribuer à l'éducation à la tolérance. En effet, l'école, par exemple, peut aborder les problèmes d'intolérance qui se posent dans la communauté et amener les élèves à rechercher des solutions pour lutter contre ce phénomène. Apprendre la tolérance, dans le contexte scolaire d'aujourd'hui, consiste à apprendre à accepter les différences. L'éducation est donc un apprentissage qui se doit d'être préparé et guidé par des valeurs à transmettre. Cette conception donne tout son sens et toute sa valeur à l'éducation, conçue comme un processus à la fois de transmission et de construction d'un être singulier, respectueux et tolérant.

3. Comment cette valeur est-elle abordée à l'école primaire ?

Au cours de nos recherches, nous nous sommes d'abord intéressées aux lectures théoriques propres à la littérature de jeunesse afin d'avoir une vision globale des méthodes d'enseignement de la littérature à l'école primaire en nous attardant plus particulièrement sur les chapitres relatifs à notre sujet de mémoire. La lecture de la première partie de l'œuvre théorique de Tauveron (2005), intitulée « La lecture littéraire à l'école : pourquoi et comment faire ? »²⁹, nous a permis de comprendre ce qu'est une lecture littéraire, lecture qui repose sur différentes interprétations possibles du lecteur et qui permet de s'approprier un texte. Elle nous a montré l'importance qu'il faut accorder à la libre interprétation des élèves vis-à-vis d'un album lu et, nous avons donc compris qu'un enseignant devait veiller à ne pas influencer ses élèves vers une interprétation possible d'une œuvre. De même, la lecture de la deuxième partie, intitulée « Quels dispositifs de présentation et de questionnement des textes pour développer des conduites de lecture spécifique »³⁰, nous a permis de comprendre les limites des dispositifs traditionnels de l'enseignement de la littérature à l'école : l'auteur met en évidence les problèmes liés à certaines méthodes d'enseignement telles que l'explicitation systématique des mots inconnus ou encore les questionnaires de compréhension qui suivent la lecture d'un texte et qui représentent un obstacle réel à la compréhension fine de ce texte. La lecture de cette œuvre théorique nous a donc amené à orienter la construction de nos séquences en prenant en compte les conseils que l'auteur donne afin de favoriser au maximum

29 Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*, Paris, Hatier, 2005, p 13-24

30 Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*, Paris, Hatier, 2005

l'interprétation personnelle des élèves. Ainsi, nous avons veillé à mettre en place des temps de réflexion permettant aux élèves de développer leur propre interprétation en la justifiant grâce à de nombreux retours sur le texte, l'enseignant devant rester neutre.

A la suite de ces lectures générales sur les méthodes d'enseignement de la littérature à l'école primaire, nous nous sommes ensuite attardées sur les pratiques d'enseignement relatives à une valeur à l'école primaire. Les œuvres théoriques concernant l'apprentissage de la citoyenneté nous ont démontré la place essentielle du texte ou de l'album de littérature de jeunesse dans cet enseignement. En effet, les séquences proposées par Fortin (2001) s'appuient toutes sur une introduction du thème grâce à la lecture d'un texte ou d'un album. Par exemple, la séquence intitulée « Semblables et différents »³¹ commence par la lecture de l'album *Elmer et l'Etranger* de Mc Kee³². Il s'agit alors, pour l'enseignant, d'un support sur lequel il pourra s'appuyer afin d'aborder la notion « d'étranger » avec ses élèves.

Ainsi, l'ensemble des lectures théoriques que nous avons réalisées au cours de nos recherches initiales nous a amené à construire des séquences basées sur la lecture d'albums, suivie d'une discussion pour les plus jeunes qui sera plus approfondie avec les élèves de CM1.

Il est vrai que nos différentes lectures concernant les activités possibles au cycle 3 nous ont d'abord dirigé vers l'idée d'un travail autour de débats à mener avec le groupe classe à la suite de la lecture d'un album. En effet, dans le cadre de l'apprentissage d'une valeur suite à la lecture d'un album, la majorité des auteurs proposent de mener un débat avec les élèves. Poslaniec et Houyel³³ (2000) présentent une activité de débat à partir de la lecture d'un album. Ils précisent alors que le débat d'idées soit lancé par une seule question de départ, l'enseignant est un médiateur et les élèves doivent construire leurs réponses. Léon (1994), quant à elle, évoque une discussion qui ferait suite à la lecture à voix haute de l'enseignant, tandis que Weisser (2004) met en évidence une séquence sur le débat interprétatif. Dans le cadre de l'apprentissage de la tolérance, une simple discussion nous a paru peut-être trop légère. Nous nous sommes donc intéressées plus particulièrement au débat interprétatif. Ce dernier auteur nous a permis de comprendre comment mener un débat en classe après avoir lu un album qui traite de la tolérance, mais il nous a également fait prendre conscience qu'un débat ne

31 Jacques Fortin, *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*, Paris, Hachette Education, 2001, p 70-71

32 David Mac Kee, *Elmer et l'étranger*, Italie, Kaléidoscope, 2000

33 Christian Poslaniec, Christine Houyel, *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Éducation, 2000, p 164-169

s'improvise pas sur une seule séquence, il s'agit d'un mode d'apprentissage particulier qui doit être assimilé progressivement par les élèves. Ainsi, il explique que son expérience a été menée avec des élèves qui avaient l'habitude des débats puisqu'ils avaient fait l'objet d'un apprentissage spécifique l'année précédente. L'idée de mener une séquence basée sur le débat nous a alors semblé difficile car elle nécessite un certain nombre de pré requis non réalisables sur une courte période. De même, Miri et Rebany (2003) démontrent que le débat est différent de l'apprentissage de la citoyenneté puisque dans un débat, c'est l'élève qui construit sa pensée et se fait sa propre idée sur la notion abordée. L'enseignant prend donc un risque en mettant en place un débat : celui d'aller à l'encontre de son objectif initial. Ces deux auteurs expliquent donc que le débat construit les fondements des valeurs liées à la citoyenneté mais qu'ils ne peuvent pas remplacer le réel apprentissage citoyen. Il est donc complémentaire à cet apprentissage.

Ainsi, pour la mise en place de la séquence en CM1, nous n'avons pas choisi d'utiliser le débat interprétatif car nous ne disposions pas d'un temps assez long permettant réellement de mettre en place ce type d'activité avec les élèves. C'est pourquoi, nous avons décidé de mener une discussion approfondie sur le thème, faisant suite à la lecture d'albums, afin de favoriser les échanges entre les élèves, tout en laissant à l'enseignant la possibilité de réorienter, si besoin, la discussion vers le thème développé. Lors des différentes discussions menées avec les élèves, nous nous sommes aperçues que le langage oral et la pensée sont liés et sont en permanente interaction ; l'oral est au service de la construction de la pensée.

Nous avons également souhaité recueillir des données concrètes sur les pratiques d'enseignement de l'apprentissage de la citoyenneté à l'école primaire. Nos questionnaires d'enquête nous ont alors permis de mettre en évidence les pratiques les plus courantes de l'enseignement de la tolérance. Les résultats ont mis en avant l'utilisation majeure de la discussion et du débat dans les classes, que ce soit en maternelle ou en élémentaire. De plus, il semble évident que l'album de littérature de jeunesse tient une place essentielle dans cet enseignement. Il s'agit d'un outil sur lequel les enseignants s'appuient pour aborder la tolérance, ou d'autres thèmes relatifs à l'apprentissage de la citoyenneté. Néanmoins, de nombreux enseignants abordent la tolérance dans leur classe suite à un événement survenu entre les élèves, dans l'école ou dans la société en général.

Enfin, les méthodes d'enseignement de la citoyenneté décrites dans les différents ouvrages théoriques et utilisées par les enseignants dans leur classe nous ont amenées à

construire nos séquences en plaçant l'album au centre de cet apprentissage, mais également en privilégiant les discussions plutôt que le débat. En effet, lors de la deuxième séance avec les élèves de CM1, nous avons posé une question de départ assez ouverte : « A votre avis, qu'est-ce que votre livre veut faire comprendre aux enfants ? » afin de permettre aux élèves de trouver le thème d'eux-mêmes et d'en discuter. Cette question les a amenés à chercher le message implicite que leur album voulait faire passer à ses lecteurs : certains élèves ont très vite constaté que l'ensemble des albums traitaient le thème de la tolérance. L'ensemble des élèves a alors eu tendance à se détacher du livre pour aller vers une discussion plus générale sur le problème des différences : certains ont déclaré qu'il ne fallait pas se moquer des différences. Nous avons voulu approfondir cette affirmation en leur demandant pourquoi : ils ont déclaré que se moquer des autres n'est pas bien car ça les blesse, ils sont tristes. Une fille a ajouté que lorsqu'elle voit quelqu'un seul ou faisant face à des moqueries, cela la rendait très triste. Ainsi, sans entrer dans une activité de débat, cette simple discussion a permis de trouver le thème à partir des albums et progressivement, de se détacher de ce support pour entrer dans une discussion plus subjective et porteuse de valeurs communes : le rejet des moqueries liées aux différences, en faveur de la tolérance.

Lors de la deuxième séance avec les élèves de grande section, nous avons voulu faire un bilan de la séance de lecture d'albums par les élèves de CM1. Nous leur avons, tout d'abord, demandé de rappeler et de reformuler dans leurs propres mots ce qu'ils avaient retenu des œuvres entendues en espérant que le thème des différences avait attiré leur attention. Nombreux sont ceux qui se sont souvenus des histoires ayant recours à l'abstrait comme *Petit Cube chez les Tout Ronds* de Merveille et Goffin et *Quatre petits coins de rien du tout* de Ruillier³⁴ probablement grâce au fait que ces albums sont destinées à des élèves de cycle 1 et montrent assez simplement que même si nous sommes tous différents, chacun peut apporter quelque chose à l'autre et qu'il n'est pas si difficile de s'accepter les uns les autres. En effet, plusieurs élèves avaient bien compris que, dans l'œuvre de Ruillier, le héros est différent parce qu'il est carré alors que les autres sont ronds. L'album *Petit zèbre à pois* de Quesada a également retenu l'attention des élèves car au cours du bilan et de la discussion qui s'en est suivie, une élève a fait remarquer que : « Petit zèbre n'est pas comme les autres car il est différent ». Un autre élève a ajouté : « Il veut des traits noirs et les autres rigolent. Il a des ronds ». Ce dernier a bien compris que derrière la différence, ici physique, il y a l'idée de moqueries de la part des autres.

34 Jérôme Ruillier, *Quatre petits coins de rien du tout*, Bilboquet, 2004

Ainsi, par le biais des séances que nous avons menées avec des élèves d'âges différents, nous avons tenté de mettre en place une discussion afin d'échanger sur le thème des différences et de la tolérance notamment grâce à des questions relativement ouvertes posées par l'adulte aux élèves de CM1 ou encore par un moment d'échanges libres avec les plus jeunes. D'ailleurs, les activités mises en œuvre nous ont amenées à nous demander si les œuvres de littérature de jeunesse constituent un support au service de l'apprentissage de la tolérance à l'école primaire.

III- La littérature de jeunesse au service de l'apprentissage de la tolérance

1. L'interprétation des albums

L'ensemble de nos différentes interventions auprès des enfants, que ce soit lors des séquences en école ou lors des activités menées en bibliothèque, nous a permis de réaliser plusieurs constats quant à nos hypothèses de départ concernant les différences d'interprétation et de compréhension entre des enfants d'âges différents. En effet, nous supposons que les enfants les plus âgés auraient une interprétation plus riche des illustrations des albums, mais également comprendraient plus facilement le sens implicite du texte et des illustrations. Nous avons choisi de prendre appui sur le livre *Ami-Ami* de Rascal et Girel, puisqu'il a été lu à l'ensemble des enfants observés, afin de pouvoir répondre le plus précisément possible à cette hypothèse. Il s'agit d'un album dont le sens implicite ne peut être compris par les élèves sans une observation fine du texte et des illustrations qui y sont associées : au premier abord, le texte laisse penser que le loup est très tolérant puisqu'il « aimera » son ami sans porter attention aux différences qu'il aura avec lui, tandis que le lapin cherche un ami qui lui ressemble. Cependant, en observant les illustrations, nous comprenons que le lapin vit dans un univers gai et coloré, tandis que le loup est présenté dans un univers noir et austère. De même, le loup a des attitudes étranges : il observe les alentours ou reste devant une assiette vide, ce qui peut laisser présager l'instinct du chasseur.

D'abord, cet album a été lu par plusieurs élèves lors de la deuxième séance liée à la découverte des albums en CM1. Sachant que nous apporterions une attention particulière à l'interprétation de cet album, nous avons choisi de le lire à haute voix en dernière partie de séance afin d'observer les réactions des élèves et d'analyser leur compréhension de l'œuvre. A l'issue de la lecture, nous avons donc laissé les élèves donner leurs ressentis : ils ont aimé

cet album, certains ont dit que le lapin n'aurait pas dû refuser l'amitié du loup sous prétexte qu'il n'était pas comme lui. Les élèves ont compris que le rôle du gentil revenait donc plutôt au loup et non au lapin. Nous avons alors tenté de les faire réfléchir sur le sens implicite en revenant par exemple sur les propos du loup : « Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai tendrement », liés à l'illustration du loup devant son assiette. Cependant, aucun des élèves n'a fait le rapprochement avec le fait qu'il puisse évoquer une viande tendre. Cette difficulté à comprendre l'implicite d'une œuvre nous a surprise car nous pensions que des élèves de CM1 sauraient le trouver, notamment après un guidage de notre part. Ainsi, la dernière illustration de l'œuvre, montrant le loup la gueule ouverte sur le lapin, n'a suscité chez les élèves aucun doute quant à l'issue de l'histoire : le loup embrasse le lapin. Nous avons donc conclu que ces élèves n'avaient pas compris le sens implicite de l'album et cela nous a amené à penser que dans cette classe, un tel album aurait pu faire l'objet d'un travail approfondi afin d'amener progressivement les élèves à comprendre qu'une œuvre de littérature de jeunesse pouvait cacher un sens plus complexe et qu'il fallait être attentif aux liens qui unissent le texte et les illustrations.

Ensuite, nous avons eu l'occasion de lire cette œuvre à des élèves de grande section lors de leur venue à la bibliothèque avec leur enseignante. Celle-ci nous a laissée prendre en charge un petit groupe de 12 élèves à l'étage afin de mener une petite séance de lecture d'une vingtaine de minutes. Nous leur avons donc lu cet album en prenant soin de montrer longuement les illustrations à l'ensemble du groupe. A l'issue de cette lecture, sans grande surprise, les élèves sont arrivés aux mêmes conclusions que ceux de CM1 : le loup est gentil, il veut être ami avec le lapin et lui fait un bisou à la fin. Nous avons également essayé de revenir sur la même page qu'avec les CM1, mais là non plus, les élèves n'ont pas compris l'implicite du texte et des illustrations. Encore une fois, ce constat nous a fait prendre conscience que l'implicite d'un texte ne pouvait se comprendre en une seule lecture, même si l'enseignant guide les élèves.

Enfin, nous avons cependant dû remettre en cause ce constat lors de l'activité spécifique, menée en bibliothèque. En effet, lors de la première semaine, nous avons choisi de lire cet album aux élèves, toujours dans le but d'observer leur compréhension de l'œuvre. Il s'agissait d'enfants de 6 à 9 ans, donc pour la plupart plus jeunes que les CM1. Au terme de la lecture, nous avons appliqué la même méthode : nous avons laissé les élèves donner leurs ressentis puis nous avons réalisé une discussion guidée pour que les enfants expliquent ce qu'ils ont compris de l'histoire. Dans un premier temps, les enfants ont semblé la comprendre comme ceux des expériences précédentes. Néanmoins, dans un second temps, la réaction de l'une des

participantes âgée de 9 ans a été un élément déclencheur : celle-ci a affirmé, de manière naturelle et évidente, que le loup mangeait le lapin à la fin. Cette affirmation a déclenché une discussion entre les enfants car tous les autres étaient persuadés du contraire. Nous avons alors demandé à cette petite fille d'expliquer pourquoi elle en était arrivée à penser cela : elle a alors montré que pour elle, le loup a la gueule grande ouverte, et donc il ne fait pas un bisou mais est en train de manger le lapin. Nous avons alors trouvé intéressant de revenir sur la même page que lors des expériences précédentes afin de voir comment le mot « tendrement » serait compris : la petite fille a su tout de suite dire qu'il parlait de la viande de lapin, les autres ont réagi en disant : « Ah ! oui, c'est vrai ! ». A la fin de cette discussion, nous avons fait un petit sondage pour savoir qui pensait que le loup mange le lapin, et qui pensait le contraire. Seuls deux enfants, les plus jeunes, ont levé la main pour le bisou. Cependant, nous ne pensons pas qu'ils n'ont pas compris le sens implicite de l'histoire, mais plutôt qu'ils voulaient continuer à croire à une fin positive où le loup et le lapin deviennent amis. Nous avons donc pu constater que les enfants, tous habitués à fréquenter la bibliothèque depuis le plus jeune âge, avaient eu plus de facilités à percevoir l'implicite de cet album que les élèves auxquels nous l'avions lus précédemment.

Ainsi, notre hypothèse de départ reposant sur une probable facilité des élèves les plus âgés à comprendre l'implicite d'une œuvre ne s'est pas révélée exacte. Il ne s'agit pas ici d'un critère lié à l'âge mais davantage un critère reposant sur l'habitude, ou non, de fréquenter des œuvres de littérature de jeunesse. En effet, les enfants qui ont participé au « Goûter Lecture » de la bibliothèque, et notamment la fille de 9 ans, fréquentaient depuis le plus jeune âge la bibliothèque et ont donc acquis des compétences de lecteur indispensables à la compréhension fine des œuvres de littérature de jeunesse. Cette remarque met donc en évidence l'importance qu'un enseignant doit accorder à la fréquentation régulière des œuvres de littérature de jeunesse en classe et lors des visites à la bibliothèque afin de permettre à l'ensemble de ses élèves, y compris ceux qui ne peuvent avoir accès à ces ouvrages dans leur vie quotidienne, d'acquérir une culture commune et des compétences de lecteur.

En ce qui concerne le travail sur les illustrations mené avec les élèves de grande section à partir de l'album *Petit zèbre à pois* de Quesada, nous avons voulu voir, avant la lecture intégrale de l'œuvre par l'adulte, comment, grâce à l'observation et à la lecture de celles-ci, les enfants pouvaient parvenir à émettre des hypothèses quant au sens de l'histoire. C'est pourquoi, lors de la troisième séance, nous avons proposé aux élèves de décrire ce qu'ils voyaient sur chacune des illustrations en essayant d'interpréter ce que l'auteur et l'illustrateur

de l'album voulaient mettre en avant. Au fur et à mesure des observations fines de chaque double page, nous venions confirmer, ou non, les hypothèses émises par les élèves grâce à la lecture à voix haute du texte associé. Cette activité a été plutôt bien réussie, mais, à notre regret, non pas parce que les élèves avaient de bonnes connaissances en lecture d'images mais surtout parce que la plupart avait déjà eu une lecture de l'album par les élèves de CM1. Mais, après la constatation de cette erreur, nous n'avions plus le temps de mener une autre séance de ce type avec une œuvre que les enfants ne connaissaient pas. Cependant, bien qu'ayant en mémoire les événements de l'histoire, nous nous sommes aperçues que certains élèves ont tout même bien observer les personnages présents sur les illustrations car beaucoup de remarques relatives aux sentiments ou aux émotions ressentis par ces personnages ont été verbalisées comme par exemple : « Le singe se moque de Petit zèbre à pois », « Les autres animaux se moquent de lui car il ne ressemble pas aux autres zèbres », « Petit zèbre est en colère, il va dans l'eau pour retirer les grosses rayures » ou encore « Petit zèbre est triste car plus personne ne le regarde ». Ceci met en évidence le fait que les élèves ont compris que, lorsque quelqu'un présente une différence, les autres qui l'entourent ont tendance à se moquer de lui voir à le rejeter ce qui entraîne de la tristesse chez la personne concernée.

De plus, pour que cette séance ait été plus efficace, il aurait fallu travailler, avec les élèves, une méthodologie pour apprendre à lire des images car d'après l'œuvre de Alamichel (2000) et plus particulièrement la partie intitulée « Zoom sur les illustrations »³⁵, celles-ci contiennent une dimension esthétique et expressive et font état de nombreux éléments qu'il convient d'analyser (dimensions, formes, cadrage, techniques graphiques, couleurs...) pour voir quels effets expressifs elles produisent.

2. Les discussions suite à la lecture des albums

Lors de la mise en place des activités visant à amener une discussion sur le thème étudié, nous nous sommes interrogées à plusieurs reprises sur la place de l'enseignant. En effet, nous ne savions pas toujours si nous devions intervenir, orienter les échanges... Ainsi, notre analyse nous amène à nous demander quel est le rôle du maître dans les discussions,

35 Dominique Alamichel, Albums, mode d'emploi Cycles I, II et III, Créteil, CRDP de l'académie de Créteil, 2000

comment doit-il gérer les échanges mais également comment peut-il aider les élèves à se mettre en situation de réflexion et à développer une pensée réflexive.

Chirouter³⁶ (2007) présente des séquences d'enseignement basées sur la lecture d'un album, suivie, dans ce cas, d'une discussion en demi groupe. Cette lecture nous a alors permis de comprendre plus précisément le rôle de l'enseignant durant la discussion de ses élèves sur le thème de l'album lu. Nous avons d'ailleurs retrouvé ces conseils dans la plupart des œuvres théoriques mettant en évidence les discussions. En effet, il en est ressorti que l'enseignant se devait de rester neutre bien qu'il pouvait relancer la discussion à l'aide de questions ouvertes et en donnant des pistes de réflexion. Le maître amène alors les élèves à affiner leur raisonnement et il peut, éventuellement, prendre des notes afin de réaliser une future affiche destinée à être mise en valeur dans la classe en guise de mémoire de ce qu'ont verbalisé les élèves. Ainsi, lors de l'échange, l'enseignant se doit d'adopter un rôle d'animateur, d'accompagnateur et de médiateur gérant la discussion sans donner son point de vue personnel. Il doit permettre de faire évoluer le questionnement de départ tout en faisant attention de ne pas influencer les idées des élèves. Il se doit d'être garant des temps d'échanges et de paroles et de garder le fil conducteur de la discussion pour aider les enfants à rester dans les propos de l'échange. Cependant, nous nous sommes aperçues que, probablement par manque d'expérience, le rôle de l'enseignant dans ce type d'activité, était difficile à maîtriser et à mettre en œuvre.

De plus, en ce qui concerne l'attitude des élèves surtout ceux de grande section, nous avons remarqué que leurs interventions étaient parfois décontextualisées et personnelles et que peu d'élèves prenaient la parole suite aux propos d'un autre élève. Cette attitude peut paraître normale dans la mesure où la discussion collective à partir d'un album qui traite d'un thème à visée philosophique est complexe en terme d'interprétation surtout pour de jeunes enfants. Il se peut qu'en posant plus de questions ouvertes, nous aurions davantage guidé les élèves dans leur réflexion et leur implication aurait probablement été plus importante. Nous pensons également que, si nous avions eu plus de temps pour la mise en œuvre de nos séances, nous aurions consacré un moment pour échanger et mettre en avant les différentes règles qui régissent une discussion collective comme par exemple, accorder un temps de parole équitable à chaque élève, écouter et ne pas déranger celui qui parle, prendre en compte les avis de chacun...

36 Edwige Chirouter, *Lire, réfléchir, et débattre à l'école. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*, Paris, Hachette Éducation, 2007

Au cours de nos différentes interventions auprès des élèves de grande section et de CM1 ainsi que des enfants fréquentant la bibliothèque, nous avons constaté qu'ils étaient tous d'accord sur le principe de la tolérance. En effet, lorsque les élèves ont été amenés à donner leurs ressentis sur les histoires lues, ils ont critiqué le comportement des personnages qui rejetaient le personnage principal, différent des autres. Par exemple, l'album *Petit Cube chez les Tout Ronds* de Merveille et Goffin a déclenché de vives réactions quant aux comportements des petits Tout Ronds qui rejettent complètement Petit Cube, ou celui du fameux « Tonton Ronchon » qui, avec son air fâché, veut changer Petit Cube en Tout Ronds. Les enfants ont été unanimes : ce n'est pas parce que quelqu'un est différent physiquement qu'il faut le rejeter. La tolérance, du point de vue physique notamment, est donc une valeur qui semble, en théorie, être bien acquise par les enfants, même les plus âgés.

Cependant, il nous a semblé un peu trop idéaliste de penser que les idées revendiquées par les enfants en réaction aux œuvres lues sont celles qu'ils appliquent dans leur vie de tous les jours, que ce soit à l'école ou dans leur quartier. Nous avons donc choisi d'orienter les discussions sur la tolérance dans la vie quotidienne des enfants. C'est ainsi qu'en fin de discussion, lors de la deuxième séance avec les CM1 et lors du goûter lecture en bibliothèque, nous avons décidé de poser une question assez directe qui amène les élèves à parler de leur vécu : « Est-ce qu'il y a une histoire qui vous rappelle quelque chose que vous avez vu dans l'école ou en dehors ? ». Les élèves ont évoqué la présence d'enfants physiquement différents dans leur école : une petite fille à la peau noire, une autre un peu ronde et un garçon aux cheveux roux. Néanmoins, d'après eux, ces enfants sont bien intégrés dans des groupes d'amis et ne font pas l'objet de moqueries particulières. Seule la petite fille un peu ronde a fait l'objet de moqueries sur son physique de la part d'autres enfants, qu'elle aurait malmenée auparavant. Les railleries ont donc été la conséquence d'un comportement insolent de la petite fille à l'égard d'autres enfants. Nous leur avons alors demandé s'il était judicieux de se moquer du physique en guise de punition d'un comportement inapproprié et comment, à la place de la petite fille, ils auraient ressenti ces moqueries : les élèves ont pris conscience que les moqueries ont dû blesser profondément la petite fille, qui ne méritait finalement peut-être pas cela.

L'ensemble des discussions portant sur les allusions aux vécus des enfants a mis en évidence un phénomène commun aux différents enfants rencontrés : ce n'est pas la différence physique qui entraîne l'exclusion d'un enfant par les autres, mais plutôt un problème lié à son comportement. En effet, les enfants ayant peu d'exemples à donner sur un enfant différent physiquement qui serait rejeté par les autres, nous avons posé la question dans l'autre sens :

« Y a t il des enfants rejetés dans votre école, et pourquoi ? ». Les réponses ont été beaucoup plus rapides et évidentes pour les élèves : ils ont tous fait allusion aux mêmes élèves, untel ou untel, et ont donné comme explication le fait que ces élèves aient des comportements violents à l'égard des autres : violences verbales ou physiques comme ce qui était ressorti de certains questionnaires. A la bibliothèque, certains enfants ont évoqué un groupe de filles rejetées à cause de leur vanité. Ainsi, l'ensemble des enfants, ne fréquentant pourtant pas toujours la même école, ont donc démontré un fait commun : les élèves rejetés sont ceux qui ont un comportement ne pouvant être compris par les autres. Certes, ces enfants ont donc, en quelques sortes, cherché l'exclusion, mais nous ne pouvions laisser croire aux élèves que, dans ce cas, le rejet d'un élève peut être accepté. Il n'en reste pas moins un élève en souffrance, qui ne peut avoir d'ami et qui doit se sentir bien seul. Nous voulions que les élèves prennent conscience des conséquences d'un tel rejet et se mettre à la place des deux partis, essayer de comprendre l'autre : c'est cela aussi « être tolérant ».

Enfin, nous avons comparé les discussions que nous avons menées avec les élèves de grande section et ceux de CM1 et nous en sommes arrivées aux conclusions suivantes : les plus jeunes ont davantage centré leur attention sur la trame narrative des histoires sans entrer réellement dans l'interprétation du sens implicite des œuvres malgré le questionnement et le guidage de l'adulte. En ce qui concerne les élèves plus âgés, nous avons remarqué qu'ils sont plus rapidement sorti de ce que raconte l'histoire pour donner leur avis sur le sens implicite des œuvres en portant un jugement sur les attitudes des différents personnages sans que cela ne leur ait été demandé. Les questions de l'adulte leur ont permis d'établir un lien avec leur propre vécu. Ainsi, il paraît évident que nous avons eu plus de facilités à mener des discussions approfondies sur le thème de la tolérance avec les élèves de CM1.

3. L'activité « Lire entre deux âges » a-t-elle favorisée l'apprentissage de la tolérance ?

L'animation « Lire entre deux âges » nous a permis d'étudier des albums identiques avec des élèves d'âges différents. Cette activité, présentée dans l'œuvre de Poslaniec (2005), n'avait pas pour objectif initial d'amener les élèves à apprendre la valeur de la tolérance, nous avons donc dû y apporter des modifications afin de travailler cet objectif. En effet, nous avons

proposé aux élèves de CM1 un corpus d'albums sur le thème de la tolérance afin qu'ils puissent trouver d'eux-mêmes le point commun entre eux, et en discuter.

Néanmoins, en réalisant cette animation lecture avec les élèves, il nous est apparu une évidence à laquelle nous n'avions pas pensé : l'activité en elle-même permet aux élèves de travailler la tolérance. D'abord, les élèves de CM1 ont dû s'adapter au jeune âge de leurs futurs auditeurs : lors de la troisième séance, ils se sont entraînés à lire à voix haute afin de les captiver. Les élèves de CM1 ont pris conscience de l'importance que les jeunes enfants accordent à la manière dont est lu un texte : ils ont dû essayer de les comprendre et ont fait abstraction de leur appréhension et de leur gêne en faisant vivre le texte de leur album grâce à une mise en voix mettant en jeu l'intonation. Ils ont également dû s'entraîner à articuler, à lire doucement et à laisser du temps pour que les auditeurs puissent observer les illustrations. Ainsi, la troisième séance, bien que ne répondant pas exactement à l'objectif général de notre séquence, était nécessaire pour mener à bien l'activité de lecture aux élèves de grande section. De plus, elle mettait en jeu cette valeur de la tolérance par le fait que les élèves ont appris à prendre en compte la différence d'âge de leurs auditeurs, à en comprendre les enjeux pour la lecture et à veiller à ce qu'ils prennent du plaisir à écouter l'histoire qui leur est lue.

Ensuite, les élèves de grande section ont également dû faire preuve de tolérance vis-à-vis de la lecture de leurs aînés. En effet, le jour de la séance de lecture, les élèves de CM1 étaient nerveux et un peu angoissés à l'idée de lire leur album aux élèves de grande section : les fiches d'auto-évaluation (*Annexe 9*) ont démontré que la majorité des élèves ont eu peur juste avant de commencer à lire. Leur lecture trahissait parfois cette appréhension, notamment dans les premières pages, avec des hésitations plus nombreuses que lors de la séance de préparation et l'oubli de certains critères de lecture, notamment l'intonation. Néanmoins, à aucun moment les élèves de grande section se sont moqués des CM1, ils ont tous semblé avoir beaucoup apprécié ce moment de partage et n'ont pas porté d'importance à la manière dont le texte leur a été lu. Seuls quelques élèves, les plus agités, ont eu des difficultés à se concentrer jusqu'à la fin de la lecture. Cette tolérance naturelle des élèves de grande section envers les élèves de CM1 peut s'expliquer par le fait qu'ils ont une sorte d'admiration pour ces aînés qui détiennent le savoir : ils savent lire. Cette admiration entraîne une sorte de respect qui empêche tout esprit critique sur la manière dont le texte a été lu.

Enfin, pour la séance de lecture aux élèves de grande section, nous avons demandé aux élèves de se mettre en binôme afin que l'un puisse prendre des notes sur une fiche d'observation (*Annexe 10*) pendant que l'autre lisait son album. Là encore, nous avons été surprises des remarques qui ont été faites et de la tolérance des uns et des autres. La première

partie de la cinquième séance des CM1 a consisté à faire le bilan de leur lecture, grâce à l'observation des fiches des observateurs et des fiches d'auto-évaluation. Cette phase nous a montrée également une certaine forme de tolérance entre les élèves puisque, même les élèves ayant des difficultés de lecture, n'ont pas fait l'objet de remarques particulières de leurs pairs sur la qualité de leur lecture. Aucun des élèves n'a fait l'objet de moqueries ou de remarques désobligeantes sur la façon dont a été lu l'album, ou encore sur le fait qu'ils aient eu peur de lire leur album aux plus jeunes. Nous avons remarqué, au contraire, un respect mutuel entre les élèves, un réel plaisir à avoir partagé cette activité ensemble et une compréhension des ressentis et des difficultés qui ont pu avoir lieu. En cela, nous avons trouvé cette activité très riche sur le plan humain et nous pensons qu'elle a fait l'objet à elle seule d'un véritable travail « naturel » de la valeur de la tolérance.

Néanmoins, nous avons voulu terminer la séquence des CM1 par une dernière discussion faisant un bilan du thème abordé dans les albums. Dans un premier temps, il nous était nécessaire de revenir sur l'activité de lecture en elle-même afin de pouvoir mettre en évidence les ressentis des élèves et les difficultés rencontrées. Nous nous sommes donc rendues compte que, pour les élèves de CM1, le côté humain de l'animation lecture « Lire entre deux âges », tels que le partage, les ressentis, la solidarité, a été davantage retenu que le thème des albums et les discussions qui ont été réalisées. En effet, les élèves ont aimé faire le bilan de leur lecture aux plus jeunes : ils ont évoqué leurs ressentis et se sont longtemps attardés sur les réactions des élèves de grande section. Ils ont aimé les entendre rire à certains passages, répondre à leurs interventions et réactions au cours de la lecture et partager leurs impressions sur l'album. Nous avons donc consacré beaucoup de temps à ce bilan avant de passer à la seconde phase qui consistait à revenir sur le thème des albums et à ce qu'ils allaient en retenir. Ils ont bien compris le lien qui unissait l'ensemble des albums et ont tous été unanimes sur le fait qu'il faut faire preuve de tolérance envers les personnes différentes et ne pas les rejeter. Nous avons notamment évoqué les élèves handicapés intégrés dans certaines classes de l'école : les élèves ont démontré qu'ils essayaient toujours de les aider et qui les considéraient comme des « copains comme les autres ».

De plus, lors de la dernière séance avec les élèves de grande section, nous avons souhaité, grâce à l'utilisation du réseau d'albums et principalement par l'observation des illustrations, faire pendre conscience aux élèves du thème commun à l'ensemble des œuvres et voir quelle différence avait chacun des personnages principaux en prêtant attention aux conséquences qu'elles impliquaient sur le héros de l'histoire. Ainsi, après avoir choisi un album, les élèves

l'observaient à deux et en discutaient ensemble, puis, collectivement, nous avons mené une discussion sur ce qu'ils avaient remarqué quant à la différence du personnage. Pour cette activité, nous avons ajouté au corpus quelques nouveaux albums dont *Gaspard qui pue* de Teulade et Sarrazin³⁷ (1998), album anthropomorphique qui relate l'histoire d'un bouc sentant très mauvais et rejeté par les animaux de la ferme qui l'entourent. Cette œuvre, destinée à des élèves de cycle 1, a attiré l'attention des enfants car bien que l'odeur désagréable de l'animal ne se perçoive pas physiquement, les illustrations mettaient bien en évidence, par l'attitude des personnages (railleries, cris...), le fait que, à chaque rencontre avec un autre animal, le bouc était rejeté. Au début de l'échange, les enfants se concentraient principalement sur une description des images et au fur et à mesure de la discussion, ils ont perçu les moqueries des autres. A partir de là, nous avons guidé les élèves pour les amener à voir quelle était alors la relation que le bouc avait avec les autres animaux. D'eux-mêmes, plusieurs enfants ont dit qu'ils ne voulaient pas jouer avec lui et que ça le rendait triste. A ce moment là, nous avons pu faire remarquer, qu'au départ de la plupart des albums étudiés, le personnage principal était, d'abord rejeté à cause de sa différence, puis, qu'à la fin de l'histoire, naissait une amitié entre les personnages grâce à un événement survenu qui rend le héros admirable. Ainsi, bien qu'ayant un peu progressées, les discussions menées avec les élèves de grande section sont restées appuyer sur les albums sans vraiment réussir à s'en détacher pour échanger sur le propre vécu des enfants.

De même, les discussions que nous avons pu menées avec les élèves nous ont semblé un peu trop superficielles et pas assez approfondie et nous regrettons le contexte qui ne nous a pas permis d'approfondir le sujet. Avec les élèves de CM1 notamment, nous aurions voulu disposer d'une ou plusieurs séances supplémentaires afin de pouvoir mettre en place une séquence sur l'étude d'albums destinés au cycle 3, comme par exemple *Côté cœur* de Rascal et Girel qui nous aurait permis de réaliser un travail plus approfondi sur la notion de racisme, sur le rôle des adultes dans l'orientation des idées des enfants, ou encore sur l'amour ou l'amitié entre deux personnes différentes. Nous avons terminé la séquence par la lecture plaisir de cet œuvre suivi d'un silence. Celui-ci n'a pas été rompu par les élèves auxquels les visages pensifs laissaient présager de nouvelles réactions et de nouvelles questions.

Enfin, cette séquence aurait pu donner suite également à un travail particulier sur l'apprentissage de nouvelles cultures du monde. En effet, nous avons souvent constaté que

37 Pascal Teulade et Jean-Charles Sarrazin, *Gaspard qui pue*, Paris, L'école des loisirs, 1998

l'intolérance prend sa source dans la méconnaissance que les enfants, et adultes, ont des cultures différentes de la leur. Nous aurions voulu pouvoir sensibiliser les enfants, dès le plus jeunes âges, aux différentes cultures du monde afin de leur apprendre à s'ouvrir aux autres et de ne pas avoir peur de l'inconnu. Nous avons alors réfléchi à la possibilité, si nous en avions un jour l'opportunité, de mettre en place un projet sur une année complète, réalisable en maternelle ou en élémentaire, sur le thème de l'apprentissage d'une ou plusieurs cultures. En effet, nous aurions voulu faire prendre conscience aux élèves que chaque culture peut nous enrichir sur le plan humain, artistique et culturel, par exemple en prenant appui sur un projet de correspondance entre eux et des enfants de pays africains francophones tel que la Côte d'Ivoire. Ainsi, les élèves seraient amenés à entrer en contact et se lier d'amitié avec des enfants ayant une culture complètement différente et pourrait prendre conscience de toute la richesse d'un tel échange.

CONCLUSION

Pour conclure, la littérature de jeunesse propose de nombreux albums sur le thème de la tolérance qui représentent donc un support privilégié dans le cadre de l'apprentissage d'une valeur à l'école primaire. De plus, l'apprentissage de la citoyenneté à l'école fait l'objet d'un enseignement spécifique pouvant s'appuyer sur les albums afin d'amener ensuite les élèves à discuter sur un thème en particulier. Néanmoins, la tolérance est une valeur qui s'apprend au quotidien puisque l'école est un lieu de diversité et de vie en collectivité qui nécessite l'ouverture aux autres.

Il nous paraît donc évident que la littérature de jeunesse favorise l'apprentissage de la tolérance à l'école primaire dans la mesure où elle permet d'aborder un thème de manière implicite et donc d'amener une discussion ouverte, dans laquelle l'enseignant reste neutre. Cependant, nous avons constaté que les différentes expériences que nous avons mises en place avec des groupes d'enfants ont remis en question le fait que les personnages anthropomorphiques favoriseraient l'apprentissage de la tolérance en permettant de transmettre des valeurs de manière implicite et symbolique. Nous avons remarqué que les élèves étaient souvent perturbés par l'implicite de ces albums anthropomorphiques et développaient davantage leurs pensées après la lecture d'albums ayant recours à l'individu. Néanmoins, nous aurions souhaité disposer de temps supplémentaire afin de pouvoir travailler davantage sur l'implicite des textes qui n'était pas perçu par la majorité des élèves.

Ainsi, la tolérance est une valeur qui est transmise au quotidien à l'école primaire, mais il semble important d'approfondir cet apprentissage par un enseignement spécifique afin d'en faire une valeur inaliénable, et de permettre aux élèves de se forger leur propre opinion en faisant abstraction des préjugés auxquels ils peuvent être exposés. De nos jours, même en tant qu'adulte, nous avons tendance à nous laisser influencer par les préjugés que nous pouvons entendre dans notre entourage ou dans les médias et il est bon de pouvoir toujours remettre en question nos opinions grâce à la littérature, mais aussi aux œuvres cinématographiques.

BIBLIOGRAPHIE

I. Les œuvres du corpus

A. Les albums anthropomorphiques

- ALEMAGNA B., *Au pays des petits poux*, Paris, Phaidon, 2009.
- MAC KEE D., *Elmer et l'étranger*, Italie, Kaléidoscope, 2000.
- MANCEAU E., *Tous pareils !*, Toulouse, Milan Jeunesse, 2008.
- QUESADA K., *Petit Zèbre à pois*, Barcelone, Gecko Jeunesse, 2009.
- RASCAL, GIREL, *Ami-Ami*, Paris, Pastel, 2002.
- SOLOTAREFF G., *Loulou*, Paris, L'école des Loisirs, 1989.
- TEULADE P., SARRAZIN J-C., *Gaspard qui pue*, Paris, L'école des loisirs, 1998.

B. Les albums ayant recours à l'abstrait

- MERVEILLE C., GOFFIN J., *Petit Cube chez les Tout Ronds*, Namur, Mijade Éditions, 2000.
- RUILIER J., *Quatre petits coins de rien du tout*, Bilboquet, 2004.
- UNGERER T., *Le nuage bleu*, Paris, L'école des loisirs, 2000.

C. Les albums ayant recours à l'individu

- MANDELBAUM P., *Noire comme le café, blanc comme la lune*, Paris, Pastel, L'école des loisirs, 1989.
- RASCAL, GIREL, *Côté Cœur*, Paris, Pastel, L'école de loisirs, 2000.

II. Les œuvres complémentaires

A. Les œuvres utilisées en bibliothèque

- BERREBY P. et BIELINSKY C., *Boulette et Maigrelette*, Seuil Jeunesse, 2001.
- RAMOS M., *Un monde de cochons*, Paris, Pastel, 2005.
- RUILIER J., *Homme de Couleur !*, Mont-Près-Chambord, Bilboquet, 2006.

- TIMMERS L., *Je veux qu'on m'aime*, Toulouse, Milan Jeunesse, 2009.
- VERBIZH M. et A., *Biglouche*, Paris, L'école des Loisirs, 2006.

III. Les œuvres théoriques

A. La théorie littéraire

1. Les ouvrages

- ALAMICHEL D., *Albums, mode d'emploi Cycles I, II et III*, Créteil, CRDP de l'académie de Créteil, 2000.
- CHIROUTER E., *Lire, réfléchir, et débattre à l'école. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*, Paris, Hachette Éducation, 2007.
- GOMBAULT L.-J., MIRI N., RABANY A., *Littérature : l'album*, Paris, Éditions Bordas pédagogie, 2002.
- Groupe de recherche Lectures Source d'Apprentissage LSA-17, *L'album source d'apprentissage*, Tome 2, CRDP de Poitou-Charentes, 1998.
- LAGACHE F., *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*, Belin, 2006.
- LEON R., *La littérature de jeunesse à l'école*, Paris, Hachette Éducation, 1994.
- MIRI N. et RABANY A., *Littérature: album et débat d'idées, cycle 3*, Paris, Bordas pédagogie, 2003.
- PERRIN A., *Quelle place pour la littérature de jeunesse à l'école ?*, France, 2010.
- POSLANIEC C. et HOUYEL C., *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Éducation, 2000.
- POSLANIEC C., *Dix animations lecture en cycle 3, deuxième partie : « Une animation lecture responsabilisante : Lire entre deux âges »*, Retz, Cahors, 2005.
- POSLANIEC C., *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école. Comment élaborer des activités concrètes*, Paris, Hachette Éducation, « Pédagogie pratique à l'école », 2003.
- TAUVERON C., *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*, Paris, Hatier, 2005.

2. Les articles

- WEISSER M., « Apprendre la tolérance grâce au texte littéraire : de la compréhension littérale à la compréhension axiologique », *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol 9, n°1, 2004.

B. La didactique de l'enseignement

- FORTIN J., *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*, Paris, Hachette Education, 2001.
- LABBE B. et DUPONT-BEURIER P-F., *Les goûters philo. Moi et les autres*, Toulouse, Milan Jeunesse, 2008.
- LABBE B. et PUECH M., *Les goûters philo. La beauté et la laideur*, Toulouse, Milan Jeunesse, 2005.

C. Les Instructions Officielles

- Ministère de l'Éducation Nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, XO Éditions, 2010.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, XO Éditions, 2010.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Le socle commun de connaissances et de compétences*, XO Éditions, 2010.

D. Autres

- Dictionnaire Le Petit Robert 2011
- Dictionnaire Hachette Junior 8-11 ans

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1.....La fiche de préparation de la séquence en Grande Section

Annexe 2.....La fiche de préparation de la séquence en CM1

Annexe 3.....Le tableau de synthèse des albums lus

Annexe 4.....Le questionnaire distribué aux enseignants

Annexe 5.....Les productions d'élèves lors de la reconstitution
du titre de l'album et du puzzle de la première de couverture

Annexe 6.....La fiche de préparation du « Goûter Lecture » en bibliothèque

Annexe 7.....Les dessins réalisés par les enfants lors du « Goûter Lecture »

Annexe 8.....Les réponses aux questionnaires

Annexe 9.....La fiche d'auto-évaluation

Annexe 10.....La fiche d'observation

Annexe 1 : La fiche de préparation de la séquence en Grande Section

Niveau : Cycle 2

Classe : Grande Section

Objectif général de la séquence :

- amener les élèves à acquérir et développer, grâce au recours à la littérature de jeunesse, la valeur de la tolérance envers les personnes présentant une différence

Objectifs spécifiques de la séquence :

- amener les élèves à observer et décrire des illustrations
- amener les élèves à émettre des hypothèses à partir du lien entre le titre et les images
- amener les élèves à comprendre et interpréter le sens d'une histoire

Compétences spécifiques à la littérature de jeunesse :

- être capable de mettre en évidence le lien entre le titre et l'illustration de la 1ère de couverture
- être capable de comprendre une histoire lue par l'enseignant, la raconter et l'interpréter
- être capable de donner son avis sur une histoire et de dégager le thème principal
- être capable de tisser des liens entre les différentes œuvres constituant un réseau

Compétences transversales :

- être capable de produire un oral compréhensible par autrui
- être capable de participer à une conversation en restant dans le propos de l'échange
- être capable de comprendre les consignes données de manière collective
- être capable de produire des phrases correctement construites
- être capable de produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'enseignant

Dispositif : un groupe de 13 élèves de Grande Section

Album étudié : QUESADA Karine, *Petit zèbre à pois*, Barcelone, Gecko Éditions, 2009

Déroulement :

Séance	Durée	Objectifs	Rôle de l'enseignant	Activité de l'élève
1	45 mn	Amener les élèves à écouter des albums lus par des élèves de CM1	- mettre en place les groupes - observer l'ensemble des élèves - s'assurer de leur attention	- écouter attentivement les albums lus - donner leurs impressions
2	50 mn	Amener les élèves à faire un bilan de ce qu'ils ont retenu des œuvres lues par les élèves de CM1 Amener les élèves à découvrir l'album à partir de l'objet livre (titre et 1ère de couverture) et mise en évidence de l'horizon d'attente	- faire résumer les albums qui ont été lus - questionner sur le contenu et le sens des œuvres - faire émerger les connaissances des élèves à partir de la question : « Que signifie pour vous, être différent ? » - réguler et organiser les échanges - présenter l'album aux enfants - lire le titre et leur demander d'observer attentivement l'image - faire émettre des hypothèses sur le contenu de l'histoire - demander de reconstituer le puzzle de l'illustration et de recomposer le titre	- résumer les œuvres entendues - répondre aux questions posées par l'enseignant - interpréter le sens - donner son avis - observer l'objet livre - décrire et prendre des indices visuels - interpréter et émettre des hypothèses sur l'histoire - reconstituer le puzzle de l'illustration de la 1ère de couverture et recomposer le titre de l'album à partir de mots-étiquettes

3	50 mn	Amener les élèves à observer finement les illustrations et leur faire prendre conscience du lien entre le texte et les images	- demander aux élèves d'émettre des hypothèses en observant attentivement chaque double page - lire le texte au fur et à mesure pour confirmer ou infirmer les hypothèses émises par les élèves - reprendre l'affiche avec les hypothèses émises en séance 2 pour comparer ce qui avait été dit - dégager en commun le thème de l'album	- décrire les illustrations (personnages, actions, sentiments...) - écouter la lecture à voix haute réalisée par le maître - échanger à propos des hypothèses
4	50 mn	Amener les élèves découvrir un réseau d'albums et leur faire dégager les caractéristiques communes (thème, différences...)	- faire rappeler le sujet et le thème de l'œuvre « <i>Petit zèbre à pois</i> » - faire choisir un album du réseau à chaque binôme et leur demander de l'observer attentivement - demander à chaque élève qui est le personnage principal de son album et faire expliquer en quoi il est différent (taille, couleur...) - choisir quelques albums parmi ceux du réseau et procéder à une lecture offerte - faire émerger les représentations des élèves autour du mot « tolérance »	- rappeler le sujet et le thème de l'œuvre étudiée précédemment - observer, feuilleter l'album - prélever des indices dans les illustrations pour trouver la différence du personnage - présenter brièvement l'histoire, décrire le personnage principal et sa différence - écouter attentivement la lecture offerte par l'enseignant

Annexe 2 : La fiche de préparation de la séquence en CM1

Cycle : 3

Classe : CM1

Objectif de la séquence : amener les élèves à prendre conscience du bien-fondé de la tolérance grâce à la lecture d'albums de littérature de jeunesse à des élèves plus jeunes.

Compétences en littérature :

- être capable de choisir une œuvre de littérature de jeunesse et d'expliquer son choix.
- être capable d'échanger ses réactions et son point de vue avec les autres.
- être capable d'explicitier son interprétation en se rapportant à des éléments du texte.

Compétences en lecture :

- être capable de lire à haute voix de façon claire, en essayant de rendre le texte vivant.
- être capable de s'approprier un texte de littérature de jeunesse.

Dispositif : groupe de 7 élèves, roulement des groupes.

SEANCE	DUREE	OBJECTIF	ROLE DE L'ENSEIGNANT	ACTIVITE DE L'ELEVE
1	20min	Amener les élèves à prendre connaissance du projet	Petit sondage oral : - qui a déjà lu des livres à des enfants plus petits ? - est-ce que ça vous a plu ? - est-ce que c'est difficile ? - pourquoi ? Explication du projet. Le projet leur est présenté dans son ensemble. Répond aux questions éventuelles des élèves	Les élèves racontent leurs expériences de lecture aux plus jeunes, échangent leurs impressions. Les élèves peuvent poser des questions sur ce projet.
2	30min	Amener les élèves à choisir un album qu'ils voudraient lire aux plus jeunes et expliquer son choix. Amener les élèves à réfléchir sur le sujet récurrent des	1er temps : Caisse d'albums qui traitent de la tolérance : inciter les élèves à en lire plusieurs et à en choisir un. 2ème temps : je leur lis plusieurs albums qui ont été choisis afin de leur montrer comment doit être lu un album et de faire découvrir l'album à ceux qui ne l'aurait pas lu. Est-ce que les différentes histoires ont un point	Les élèves lisent quelques albums et choisissent celui qu'ils ont préféré. Les élèves écoutent. Les élèves doivent constater que les histoires mettent toutes en évidence

		albums choisis.	commun ? A votre avis, qu'est-ce que votre livre veut faire comprendre aux enfants ? S'assurer que chaque élève a bien compris le sens implicite de son album. Si non, je lis l'album qui n'a pas été bien compris pour mener ensuite un petit débat. Est-ce qu'il y a une histoire qui vous rappelle quelque chose que vous avez vu dans l'école ou en dehors ?	un problème de différence. Les élèves doivent comprendre que le livre qu'ils ont choisi veut faire passer un message implicite aux enfants.
3	45min	Amener l'élève à prendre de l'assurance pour mener à bien sa lecture à voix haute.	1er temps : comment bien lire à haute voix ? Je note les critères au tableau. 2ème temps : entraînement. Après chaque lecture, petit bilan : ce qui est bien/ce qui est moins bien. 3ème temps : explication de l'atelier suivant. Rôle des lecteurs et des observateurs. Finir par une lecture plaisir de l'enseignant.	Les élèves définissent les différents critères : articuler, aller doucement, respecter l'intonation, regarder son auditoire, montrer les illustrations. Chaque élève lit silencieusement son album, puis le lit à haute voix. Les élèves forment des binômes de lecture.
4	45min	Amener les élèves à lire son album à des élèves plus jeunes.	Rassure les élèves, les encourage. Observe l'ensemble des élèves. Mélanie peut alors faire un bilan avec eux de ce qu'ils ont compris de l'histoire.	Prise en charge d'un groupe de 2 ou 3 élèves de GS. 1er temps : lecture du 1er élève du binôme. L'autre observe. 2ème temps : lecture du 2d élève du binôme. L'autre observe. 3ème temps : les lecteurs et

				les observateurs remplissent une feuille d'évaluation formatrice : ce qui a bien fonctionné, les problèmes rencontrés, les ressentis.
5	45min	Amener les élèves à faire un bilan de leur expérience. (Évaluation)	1er temps : bilan de la lecture aux plus jeunes. 2ème temps : bilan des œuvres lues. Qu'est-ce que les œuvres vous ont apporté ? Pensez-vous que ça peut vous aider à changer votre attitude vis-à-vis des autres ? Donnez un exemple si cela a déjà été le cas, ou si vous avez l'intention de changer dans le futur par rapport à une situation en particulier. 3ème temps: lecture plaisir d'un album adapté à l'âge des élèves (<i>Côté Cœur</i> de Rascal et Girel)	Les élèves donnent leurs impressions, disent ce qui leur a plu, leurs difficultés. Les élèves répondent aux questions et développent leur réponse grâce aux encouragements de l'enseignant. Les élèves écoutent l'histoire et peuvent réagir, s'ils le souhaitent, à la fin de la lecture afin de donner leurs impressions.

TITRES	CYCL E	OLE DES PA- RENT S	DIF- FERENC E DE COU- LEUR	DIFFE CULTU- RELLE	DIFFE- RENCE PHYSIQUE	EXCLU- SION/ REJET	QUETE D'IDENTITE (mixité..)	DIFFE- RENCE = ATOUT	ANTHRO- PO- MOR- PHISME	LARMES (accepta- tion)	ROLE MAJEUR DES ILLUSTRA- TIONS	AMITIE MALGRE LES DIFFE- RENCES
Petit-Bleu et Petit- Jaune	1	X	X							X		X
Côté cœur	2 3	X		X		X						X
Petit Cube chez les Tout Ronds	1					X		X				
Noire comme le café, blanc comme la lune	1	X	X				X					
Le nuage bleu	2		X			X		X				
Le lapin à roulettes	3				X	X			X			X
Au pays des petits poux	1				X	X	X		X			X
Quatre petits coins de rien du tout	1											X
Petit zèbre à Pois	1				X		X		X	X		X
Il n'y a pas si longtemps	3			X								
Je veux qu'on m'aime	2		X			X		X	X	X		
L'intrus	2				X	X		X	X			
Amis- Amies	3	X	X	X		X		X				X
Ami-Ami	2					X			X		X	X
Un poisson est un poisson	2						X		X			X
Un monde de cochons	3					X		X	X			X
Coyote Mauve	2		X						X			

Loulou	2								X			X
Une soupe au caillou	2											X
Flix	3		X	X		X	X	X				
Sept milliards de visages	3		X	X	X						X	
Elmer et l'étranger	2						X		X			X
Sophie, la vache musicienne	2				X	X			X			
Poussin noir	2	X	X			X			X			
Le mouton noir	2		X						X			X

Annexe 4 : Le questionnaire distribué aux enseignants

Dans le cadre de nos recherches pour notre mémoire de littérature de jeunesse, nous souhaiterions vous solliciter afin de pouvoir mettre en évidence les pratiques d'enseignement de l'apprentissage de la citoyenneté.

Nom de l'école :

Ville :

Classe :

Nombre d'élèves :

Nombre de filles : Nombre de garçons :

1. L'apprentissage de la tolérance fait-il l'objet d'un apprentissage spécifique ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, quel support utilisez-vous ?

☐ Support pédagogique ☐ Albums de littérature de jeunesse

☐ Débat à partir d'un fait particulier (actualité, événement dans l'école...)

☐ Autre :

2. Avez-vous, dans votre classe, des élèves à besoins particuliers ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, de quel ordre ?

3. Avez-vous déjà été confronté au rejet d'un ou plusieurs élèves par le reste de la classe ?

☐ Oui ☐ Non

Pourquoi ces élèves étaient-ils rejetés ?

Si oui, comment avez-vous remédié à cette situation ?

☐ Dialogue en classe entière ☐ Utilisation d'œuvres de littérature de jeunesse

☐ Discussion sous forme de débat ☐ Autre :

4. Au contraire, avez-vous remarqué une certaine tolérance entre les différents élèves de votre classe ? ☐ Oui ☐ Non

Si oui, pouvez-vous nous expliquer ?

Nous vous remercions de votre collaboration

Mélanie VEROVE et Stéphanie DELVILLE

**Annexe 5 : Les productions d'élèves lors de la reconstitution
du titre de l'album et du puzzle de la première de couverture**



Annexe 6 : La fiche de préparation du « Goûter Lecture »

Age des enfants : 6-10 ans

Objectifs :

- amener les enfants à réfléchir suite à la lecture d'un album sur le thème de la tolérance.
- amener les enfants à développer un esprit critique : argumenter, défendre ses idées, admettre les diverses opinions.
- amener les élèves à partager un moment d'échanges avec des pairs autour d'un livre.

Dispositif : salle d'ateliers à l'étage, assis en cercle autour du goûter.

Matériel :

- albums sur la tolérance
- goûter : boissons et gâteaux.
- affiche : lettres du mot « tolérance » décorées par les élèves, papier blanc et feutres.

Déroulement :

• **Semaine 1 :**

Temps	Activités de l'animateur	Activités de l'enfant
1	Présentation des enfants et de l'activité. Les albums sont disposés sur une petite table au milieu du cercle d'enfants. Je les invite à les regarder, à en lire certains s'ils le souhaitent et à choisir celui qu'ils voudraient que je leur lise.	Tous les enfants s'installent en cercle sur des coussins et petits fauteuils. Ils observent les livres, en lisent quelques uns. Ils choisissent celui qu'ils ont préférés.
2	Je leur lis les trois albums qu'ils ont préférés. A la fin de la lecture, je me tais, je les laisse réagir. S'ils ne développent pas leurs impressions (se contentant de dire bien/pas bien) je leur demande qu'est-ce qui leur a plu, ou déplu. S'ils ne disent rien je leur demande ce qu'ils en ont pensé.	Ecoute, regarde les illustrations Les enfants donnent leurs impressions. Ils expliquent ce qui leur a plu, déplu, ce qui les a touchés... Ils comprennent le thème qui regroupe les différents albums.
3	Je propose le goûter aux enfants, en même temps, je les invite à réfléchir sur le thème. Si l'idée de faire référence à des situations vécues ne vient pas d'elle-même, je les sollicite : connaissez-vous qqn qui est dans cette situation, vous ou vos copains, ou qqn dans l'école, en vacances, etc...	Les enfants prennent le goûter, tout en échangeant leurs impressions. Les enfants peuvent faire référence à des situations vécues. Ils échangent entre eux. Ils donnent leur point de vue, argumentent.

4	Je leur propose de créer une affiche qui sera exposée dans la bibliothèque. Je leur donne à chacun une lettre du mot tolérance à décorer selon leur souhait.	Les enfants s'installent sur la table d'activités et décorent leur lettre : coloriage et graphisme.
----------	--	---

• **Semaine 2 :**

Temps	Activités de l'animateur	Activités de l'enfant
1	Rappel de ce qui a été fait la semaine précédente. Présentation de nouveaux albums sur le même thème. Ils peuvent également les consulter.	Tous les enfants s'installent en cercle sur des coussins et petits fauteuils. Ils observent les livres, en lisent quelques uns. Ils choisissent celui qu'ils ont préféré.
2	Je leur lis un album de mon choix, sur lequel je veux qu'ils réfléchissent : <i>Côté Cœur</i> de Rascal et Girel. A la fin de la lecture, je me tais, je les laisse réagir. S'ils ne développent pas leurs impressions (se contentant de dire bien/pas bien) je leur demande qu'est-ce qui leur a plu, ou déplu. S'ils ne disent rien je leur demande ce qu'ils en ont pensé. Si l'idée de faire référence à des situations vécues ne vient pas d'elle-même, je les sollicite : connaissez-vous qqn qui est dans cette situation, vous ou vos copains, ou qqn dans l'école, en vacances, etc...	Ecoute, regarde les illustrations Les enfants donnent leurs impressions. Ils expliquent ce qui leur a plu, déplu, ce qui les a touchés... Ils comprennent le thème qui regroupe les différents albums. Les enfants peuvent faire référence à des situations vécues. Ils échangent entre eux.
3	Je propose le goûter aux enfants, en même temps, je les invite à réfléchir sur le thème. Je les amène à réfléchir sur les problèmes de racisme, d'amour malgré les différences...	Les enfants prennent le goûter, tout en échangeant leurs impressions.

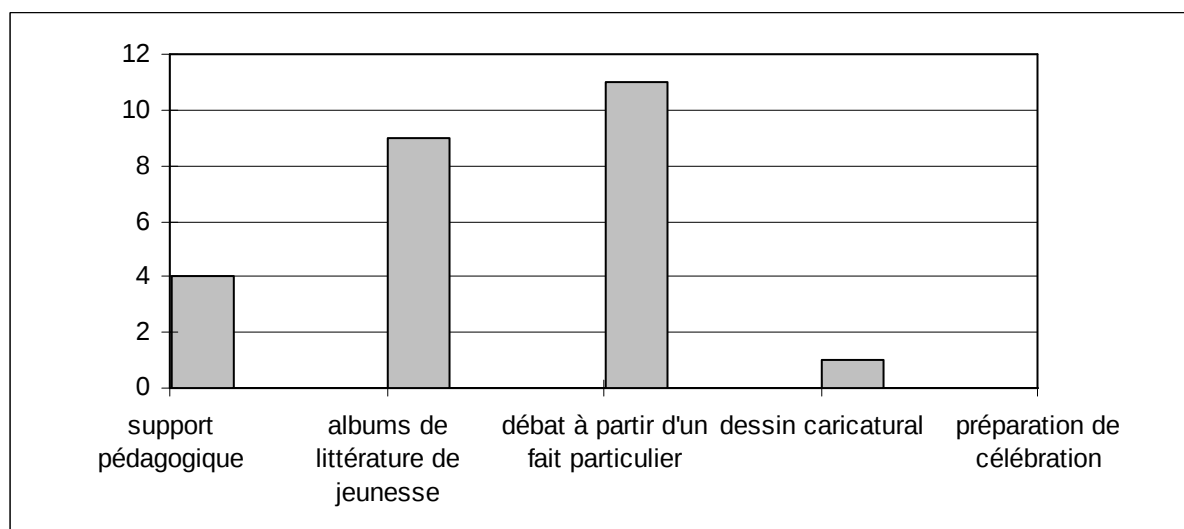
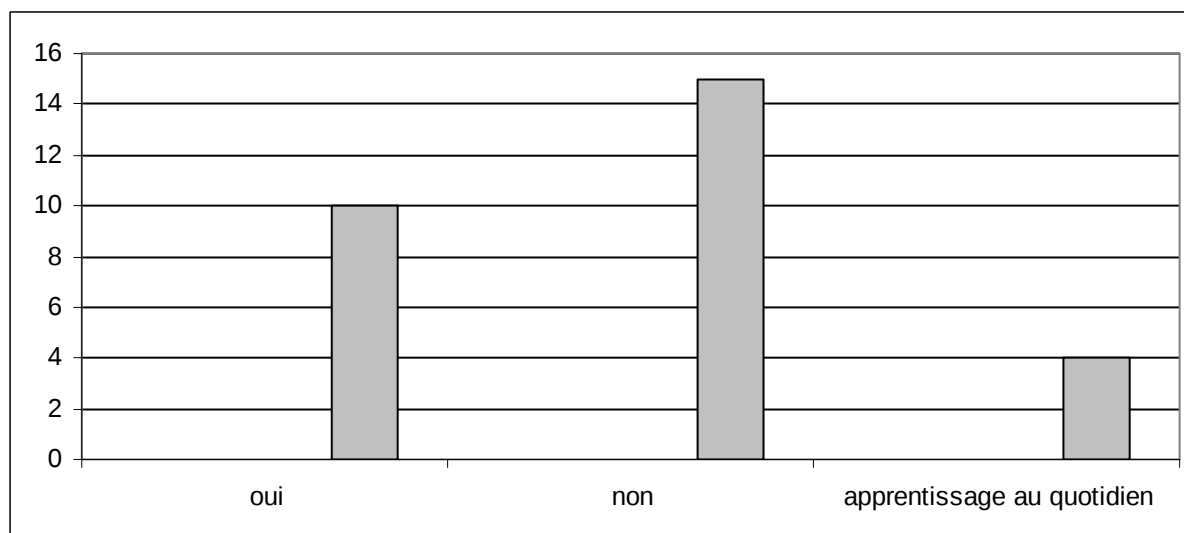
4	Reprise de la réalisation de l’affiche. Collage du mot « TOLERANCE » sur l’affiche. Je leur demande d’écrire un mot qui leur fait penser à la tolérance. L’affiche est installée dans la bibliothèque.	Les enfants s’installent à la table d’activités. Certains continuent la décoration des lettres, d’autres les découpent. Les enfants collent les lettres. Ils écrivent un mot sur l’affiche, en relation avec la tolérance.
-----------------	---	---

Annexe 7 : Les dessins réalisés par les enfants lors du « Goûter Lecture »

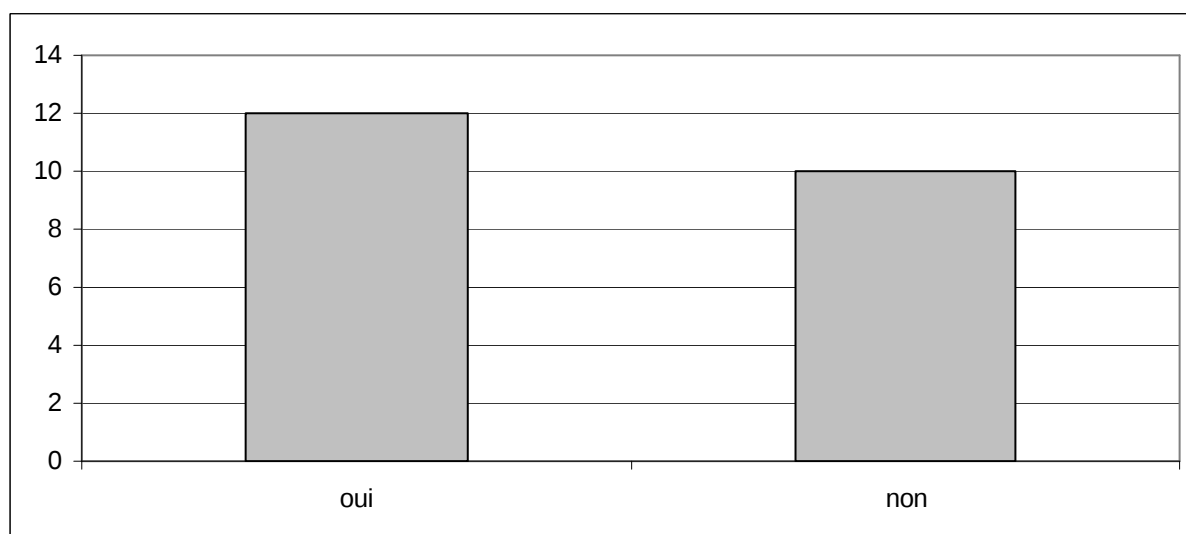


Annexe 8 : Les réponses aux questionnaires

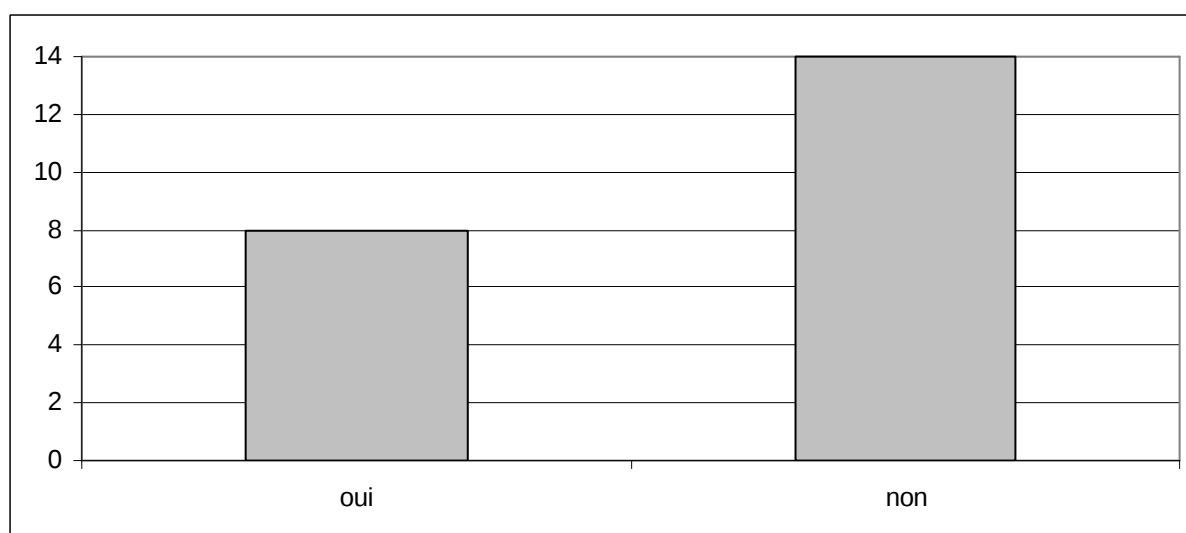
1. L'apprentissage de la tolérance fait-il l'objet d'un apprentissage spécifique ?



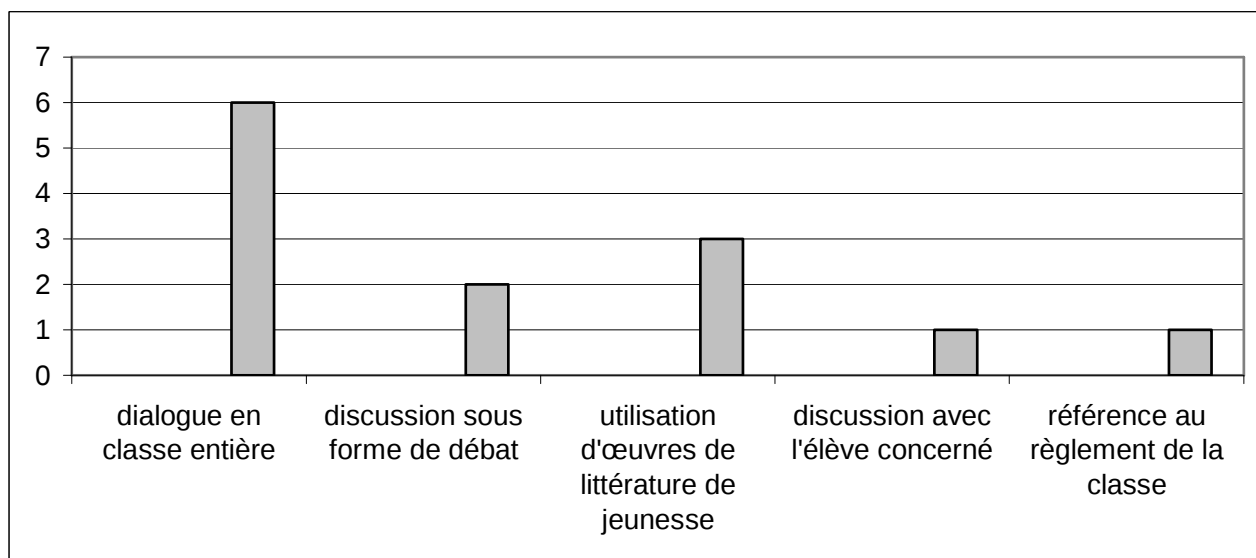
2. Avez-vous, dans votre classe, des élèves à besoins particuliers ?



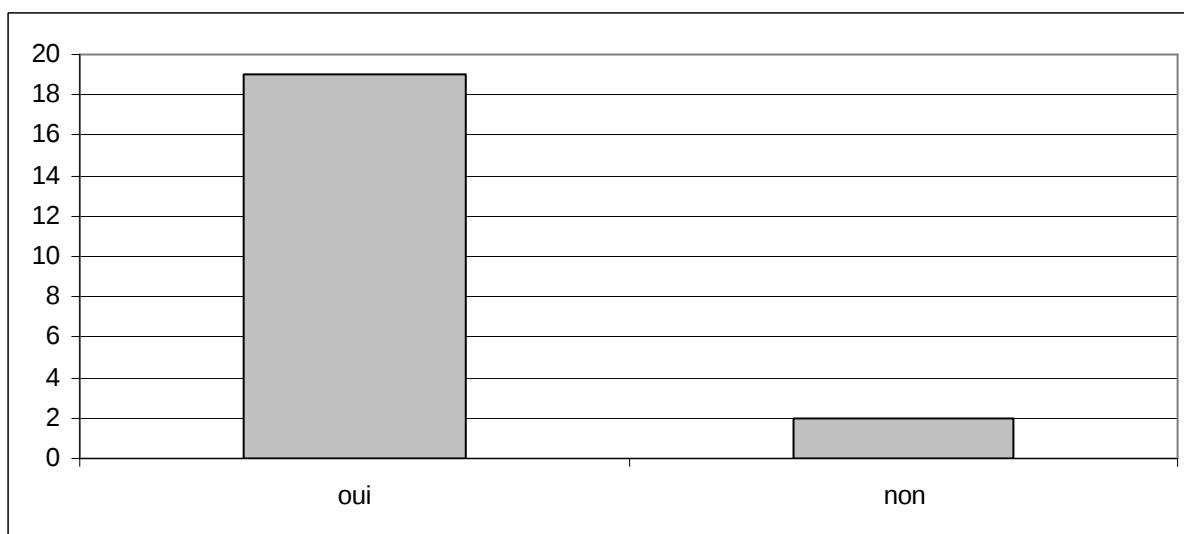
3. Avez-vous déjà été confronté au rejet d'un ou plusieurs élèves par le reste de la classe ?



Si oui, comment avez-vous remédié à cette situation ?



4. Au contraire, avez-vous remarqué une certaine tolérance entre les différents élèves ?



Annexe 9 : La fiche d'auto-évaluation

Nom :

Nom de ton observateur :

Titre de l'album lu :

I. Ta lecture

Observations	Réponses	
	oui	non
J'ai lu doucement		
J'ai mis l'intonation		
J'ai articulé		
J'ai regardé mes auditeurs		
J'ai montré les illustrations		

II. Tes ressentis

Observations	Réponses	
	oui	non
J'ai aimé ce moment de partage		
J'étais intimidé		
J'ai eu peur		
J'ai eu beaucoup de difficultés de lecture		
J'ai eu des difficultés à maintenir l'attention des enfants.		

III. Remarques

Annexe 10 : La fiche d'observation

Nom de l'observateur :.....

Nom du lecteur :.....

Titre de l'album :

I. Le lecteur

Observations	Réponses	
	oui	non
Lit doucement		
Met de l'intonation		
Articule		
Regarde ses auditeurs		
Montre les illustrations		

II. Les auditeurs

Observations	Réponses	
	oui	non
Écoutent sans parler		
Restent assis calmement		
Regardent les illustrations		
Réagissent : rire, surprise...		
Donnent leurs impressions		

III. Remarques

Résumé :

La littérature de jeunesse a connu un véritable essor au XXème siècle. Aujourd'hui, il existe une multitude d'œuvres proposant des supports et des thèmes très variés. Le thème de la tolérance est souvent utilisé par les auteurs, soucieux de vouloir transmettre aux enfants, dès le plus jeune âge, des valeurs citoyennes dans une société qui apparaît de plus en plus marquée par le rejet des différences. L'album de littérature de jeunesse est un support particulièrement riche car il permet aux enfants d'établir différentes interprétations en faisant un lien entre le texte et les illustrations, ou encore en s'attachant aux personnages anthropomorphiques ou non, auxquels ils s'identifient. Les enseignants de l'école primaire doivent accorder une importance particulière à l'enseignement des valeurs, entrant dans le cadre de l'apprentissage de la citoyenneté, afin de permettre aux élèves de construire des valeurs communes qui ne peuvent être remises en question, telle que celle de la tolérance. Dans les faits, il paraît évident que la tolérance est une valeur qui se construit chaque jour grâce à la vie en collectivité, mais elle peut également faire l'objet d'un apprentissage spécifique pour lequel l'album de littérature de jeunesse représente un support idéal.

Il convient tout de même de se demander si la littérature de jeunesse, notamment grâce aux albums anthropomorphiques, favorise réellement l'apprentissage de la tolérance à l'école primaire.

Deux séquences d'apprentissage en cycle 2 et cycle 3 et des interventions en bibliothèque, mettant en jeu les albums de littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la tolérance, ont été expérimentées afin de tenter de répondre à cette question.

Mots-Clés:

- littérature de jeunesse
- albums anthropomorphiques
- tolérance
- lecture en réseau
- illustrations
- éducation à la citoyenneté
- discussion
- débat interprétatif
- activité « Lire entre deux âges »
- « Goûter Philo »